

Tartu Ülikool

Sotsiaal- ja haridusteaduskond

Haridusteaduste instituut

Humanitaar- ja sotsiaalsainete õpetamine põhikoolis

Ardi Uprus

EESTIKEELSETE PÕHIKOOLOIDE INGLISE KEELE ÕPETAJATE ARVAMUSED
KAKSKEELSETELE LASTELE INGLISE KEELE KUI KOLMANDA KEELE
ÕPETAMISEGA SEOTUD ASPEKTIDE KOHTA

bakalaureusetöö

Juhendaja: Meeli Väljaots

Läbiv pealkiri: Kakskeelsetele lastele võõrkeeke õpetamine

Tartu 2017

Resümee

Eestikeelsete põhikoolide inglise keele õpetajate arvamused kakskeelsetele lastele inglise keele kui kolmanda keele õpetamisega seotud aspektide kohta

Muukeelsete laste arv eestikeelses koolis on viimastel aastatel pidevalt kasvanud ning kasvu on oodata ka järgnevate aastate jooksul. Eesti koolis muukeelsetele õpilastele loodusainete õpetamist on erinevates uurimustes kirjeldatud kui väljakutset õpetajale. Käesoleva töö eesmärgiks on välja selgitada, missuguseid kakskeelsusest tulenevaid probleeme ja eeliseid toovad välja eestikeelse kooli II ja III kooliastme segaklassides inglise keelt õpetanud õpetajad, kuidas kakskeelsete olemasolu klassis mõjutab õpetajate tööd võrreldes tavaklassiga ning missuguseid hinnanguid annavad õpetajad oma ettevalmistusele seesuguseid klasse õpetada. Käesoleva töö puhul on tegemist kvalitatiivse uurimisega, mille käigus koguti poolstruktureeritud intervjuudega andmeid kokku kuult II ja III kooliastmes eesti koolis segaklasse õpetanud inglise keele õpetajalt. Saadud andmeid analüüsiti induktiivse kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil. Uurimuse tulemustest selgus, et kõigil intervjueritud õpetajatel puudub teemakohaline koolitus, õpetajate hinnang oma ettevalmistuse tasemele on vaatamata sellele kõrge. Õpetajate seas leidub vastakaid arvamusi kakskeelsuse mõjudest võõrkeeleeõppele: poolte intervjueritud õpetajate sõnul on kakskeelsetel ükseelsete ees võõrkeeleeõppes eeliseid, poolte õpetajate arvates pole kakskeelsus võõrkeeleeõppes eeliseks ning võib teatud juhtudel olla õpilasele takistuseks. Õpetajate hinnangul tulenevad peamised kakskeelsetele inglise keele õpetamisel esinevad probleemid kakskeelsete nõrgast õppekeele oskusest, koolivahetusest ning koolivälisest keskkonnast. Probleemide ennetuseks ja lahendamiseks toovad õpetajad välja individuaalse ja emakeelse toe, mitmekesise metoodika ja abivahendite kasutamise.

Märksõnad: kakskeelsus, inglise keele õpetajad, võõrkeel, II kooliaste, III kooliaste, muukeelne õpilane, kakskeelne õpilane

Abstract

Opinions of English language teachers of Estonian second and third school stages about the aspects of teaching bilingual children English as a third language

The purpose of this study is to examine the opinions of English language teachers of Estonian second and third school stages about teaching bilingual children and monolingual children in mixed classroom setting; to examine teachers' views about the role of bilingualism in foreign language learning and how it affects language teachers' work. A semi-structured questionnaire was used in the study to collect data from six English teachers of Estonian-medium primary schools. The collected data was analysed using qualitative content analysis method. In conclusion the study revealed the lack of training among teachers in the field of bilingualism and teaching non-native children; teachers' mixed views about the impact bilingualism has on foreign language learning; different problems that arise when teaching English in Estonian-medium schools to bilinguals. Teachers associate bilingual problems with low Estonian proficiency, switching from schools with a different language-medium, monolingual extracurricular language environment. Teachers use varied methods of teaching, visual aids, provide individual support and support students in their mother tongue for problem prevention solving.

Keywords: English teachers, foreign language, 2nd school stage, 3rd school stage, non-native students, bilingual students

Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
1. Sissejuhatus.....	5
1.1 Kakskeelsuse mõiste.....	6
1.2 Kakskeelsuse mõju kognitiivsele arengule.....	8
1.3 Keelte omavaheline vastasmõju	8
1.4 Kakskeelsuse eelised võõrkeeleõppes	11
1.5 Varasemad uurimused	13
1.6 Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused	15
2. Metoodika	17
2.1 Valim	17
2.2 Protseduur ja uurimiseetika	17
2.3 Andmeanalüüs	20
3. Tulemused.....	22
3.1 Õpetajate hinnang oma teadmiste ja ettevalmistuse tasemele	22
3.2 Õpetajate arvamused kakskeelsuse eelistest.....	22
3.3 Kakskeelsuse eeliste rakendamine õppetöö tõhustamiseks	24
3.4 Kakskeelsetele iseärased probleemid	24
3.5 Õpetajate poolt pakutavad lahendused probleemidele	28
4. Arutelu	30
4.1 Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus	37
Tänuõnad	37
Autorsuse kinnitus.....	37
Kasutatud kirjandus.....	38

1. Sissejuhatus

Eesti Vabariigi põhiseaduse (1992) järgi on kõik seaduse ees võrdsed ning kedagi ei tohi diskrimineerida rahvuse, rassi, nahavärvuse, soo, keele, päritolu, usutunnistuse, poliitiliste või muude veendumuste, samuti varalise ja sotsiaalse seisundi või muude asjaolude tõttu; samuti on igaühel õigus haridusele. Kuigi põhiseaduse järgi on kõik seaduse ees võrdsed, ei garanteeri see kõigile võrdseid võimalusi ühiskonnaelus täisväärtuslikult osalemast, sest vaatamata diskrimineerimise keelule võivad asjaolud nagu puudulik keelteoskus, haridustase ning varaline seisus luua mitte-eestlastele barjääre, mis takistavad täisväärtuslikult osalemast Eesti ühiskonnaelus. Sellest tulenevalt on tähtsal kohal integratsioonipoliitika, mille eesmärgiks on inimeste lülitamine ühiskonnale kõigil selle tasanditel ning seda takistavate barjääride mahavõtt. (Eesti riikliku integratsioonipoliitika..., 1998). Üheks ühiskonna sidusaks toimimiseks ning võrdsete võimaluste tagajaks on ühtne haridussüsteem, mis Eesti riigis eeldab kõigi ühiskonnaliikmete eesti keele oskust (Kultuuriministeerium, 2009). Eestikeelset õpet peavad vajalikuks ka vene ja muu emakeelega Eesti elanikkonnast: 77% teisest rahvusest elanikkonnast arvab, et eestikeelse õppega tuleks teha algust juba lasteaias. (Kirss & Leppik, 2015). Mitte-eestlastest lapsevanemate arvates suurendab parem eesti keele oskus lastel parema töökohta leidmise võimalusi, mis oli üheks olulisemaks motiiviks eestikeelse kooli eelistamisel. (Reek, 2012). Haridus- ja teadusministeeriumi eesmärgiks on üha rohkem muukeelseid õpilasi eestikeelsesse haridusse hõlmata ning toetada muu emakeelega laste õpinguid eesti õppekeelega koolis (Valitsusasutustele ja valitsusasutuste hallatavatele..., 2014; Valitsusasutustele ja valitsusasutuste hallatavatele..., 2012). Muu emakeelega õpilaste eestikeelses õppes osalemine ning eesti õppekeelega ja keelekümbelklassides õppivate eesti keelest erineva emakeelega põhikooliõpilaste osakaal õpilaste koguarvus oli 2011. aasta seisuga 22,1% ning 2013. aasta sihttasemeks oli 23%. (Valitsusasutustele ja valitsusasutuste hallatavatele..., 2012) Kuna märkimisväärne osa õpilastest on eestikeelse õppekeelega koolides muukeelsed ning integratsioonipoliitika eesmärkidest tulenevalt on oodata üha suuremat muukeelsete õpilaste osakaalu eestikeelsetes koolides, on eestikeelse õppekavaga koolide õpetajad tahes-tahtmata kohustatud kakskeelsete õpilaste eripäradega tutvuma ning selleks vastavat õpetamismetoodikat valdama. „Eesti lõimumiskava 2008-2013“ (2009) näeb seega ka ette, et arendataks kõigi haridusastmete pedagoogide täiendusõppe- ja motivatsioonisüsteemi ning et toetataks jätkuvalt pedagoogide keeleõpet, et valmistada neid

ette toimetulekuks kultuuriliselt mitmekesise õpilaskonnaga eestikeelses koolis või kakskeelse õppekavaga venekeelses koolis. Kuigi tähtsustatakse õpetajate ettevalmistamist, tuuakse projekti „*Muukeelne laps Eesti koolis*“ lõpparuandes (2012) ja kohalikes üliõpilastöodes (Malozjomov, 2013; Tillart, 2012) välja erinevaid probleeme, mis esinevad eesti ja eesti keelest muu emakeelega õpilastega segaklassides, mille põhjal võib oletada, et koolide ja õpetajate ettevalmistus antud olukorraga toime tulekuks on veel puudulik. Kuigi nii Eestis kui välismaal on läbi viidud uuringuid kakskeelsusest kui ka lõimumisest, pole käesoleva töö autorile teadaolevalt aga uuritud eesti õppekeelega põhikoolide inglise keele õpetajate kogemusi sedasorti klasside õpetamise kohta: pole teada kuidas kakskeelsete õpilaste kuulumine klassikollektiivi mõjutab inglise keele õpetaja tööd ning kuidas hindavad õpetajad oma ettevalmistust selliseid klasse õpetada.

1.1 *Kakskeelsuse mõiste*

Kakskeelsus ehk „kahe keele (võrdne) valdamine ja kasutamine harilikult segarahvastikuga territooriumil, bilingvism,“ (EKSS, 2009, *sub* kakskeelsus) on mõiste, mis on esmapilgul näiliselt üsna lihtsa tähendusega, kuid mille problemaatilisus avaldub, kui on vaja täpselt piiritleda, mis on *võrdne* valdamine ja kasutamine, et inimest saaks lugeda kakskeelseks. Bloomfieldi (1933) kakskeelsuse definitsiooni järgi on kakskeelsus kahe keele valdamine emakeele tasemel. Antud käsitluse probleemiks on see, et äärmiselt harvadel juhtudel leidub kakskeelseid, kes valdavad mõlemat keelt võrdväärselt, kasutavad seda samades sotsiaalkontekstides ning on omandanud mõlemad keeled üheaegselt (Baker, 2011; Hamers & Blanc, 2000). Sedasorti kakskeelseid on nimetatud ka täiuslikeks kakskeelseteks (*perfect bilinguals*) (Hamers & Blanc, 2000). Osade teadlaste arvates (Barac, Bialystok, Castro, Sanchez, 2014) pole absoluutset kakskeelsuse standardit, mistõttu võib mistahes vanuse või kultuurilise taustaga inimesi mingil määral kakskeelseks nimetada, seda eeldusel, et nad tunnevad lisaks oma emakeelele kasvõi paari võõrsõna. Leitakse, et kakskeelsus on kui katusetermin nähtusele, mida tuleks analüüsida mitmemõõteliselt (Baker, 2011; Hamers & Blanc, 2000). Baker (2011) toob välja mitmeid üksteisega kattuvaid ning vastastikmõjus olevaid kakskeelsuse mõõteid, mille alusel saab nii individuaalset kui ühiskondlikku kakskeelsust analüüsida. Kaheks oluliseks mõõteks, millel on kakskeelsusest rääkides Bakeri (2011) arvates oluline ka vahet teha, on keelteoskus ning keeltekasutus. Keelteoskuse perspektiivist saab tema sõnul hinnata, kui heal tasemel vallatakse keelte erinevaid osaoskusi;

keeltekasutuse perspektiivist aga seda, missugustes olukordades, kontekstides ning mil määral erinevaid keelte osaoskuseid kasutatakse. Näiteks võib inimene küll olla võimeline ladusalt kõnelema kahte keelt, kuid praktikas kõneleb siiski ainult üht keelt: keeleoskusest on sellised inimesed kakskeelsed, kuid keelekasutuselt mitte. Samuti võib ka inimene küll regulaarselt kõneleda kahte keelt, kuid ühe keele kirjaoskus võrreldes teisega võib olla väga piiratud.

Baker (2011) kirjeldab sotsiaalset kakskeelsust kui olukorda ühiskonnas, kus kasutusel on rohkem kui üks keel. Seda olukorda saab veel omakorda eristada kas ametliku mitmekeelsusena/kakskeelsusena või *de facto* mitmekeelsusena/kakskeelsusena (Clyne, 1997). Eesti puhul võib rääkida *de facto* sotsiaalsest kakskeelsusest, sest kuigi ametlikult on Eesti ükskeelne riik, on märkimisväärselt suurel osal elanikkonnast emakeeleks vene keel või mõni muu eesti keelest erinev keel. Töö eesmärkidest lähtudes pidas autor vajalikuks kasutada kakskeelsuse sotsiaalset käsitust, mis lähtub õpilaste keelekasutuse ja keeleoskuse mõõdetest: eesti õppekeelega koolis viibides on kõik õpilased sunnitud eestikeelses keelekeskkonnas viibima, kuid paratamatult erinevad kõik õpilased kas vähemal või suuremal määral oma eesti keele oskuse poolest. Ükskeelsetena käsitletakse käesolevas töös seega õpilasi, kes nii kodus kui ka koolis viibivad eestikeelses keskkonnas ning kakskeelsetena õpilasi, kel kodune keelekeskkond erineb kooli keelekeskkonnast. Inglise keel, mida õpitakse väljaspool keelekeskkonda on järelikut võõrkeel nii ükskeelsete kui kakskeelsete jaoks, mistõttu ei saa antud töö kontekstis rääkida nendest kakskeelsetest lastest, kelle koduseks keeleks on inglise keel.

Lisaks kasutatakse käesolevas töös kakskeelsusega seotud väljendeid *esimene keel*, ehk emakeel, ehk lähtekeel (L1), *teine keel* (L2) ning *kolmas keel* ehk võõrkeel (L3). Esimeseks keeleks on keel, mis on omandatud varajases lapseas (Hammarberg, 2010; Kaivapalu, 2007). McLaughlin (1984) piiritleb selle ea esimese kolme eluaastaga. Olukorras, kus laps on üles kasvanud peres, kus räägitakse rohkem kui üht keelt, võib laps seega omandada samaaegselt rohkem kui ühe esimese keele ehk emakeele. Sihtkeelt võib omandada keelekeskkonnas või õppida väljaspool keelekeskkonda: esimesel juhul on tegemist teise keelega, väljaspool keelekeskkonda aga õpitakse võõrkeelt (Kaivapalu, 2007). Nii nagu on lapsel võimalik omandada rohkem kui üks emakeel, on võimalik omandada ka rohkem kui üks teine keel ning õppida rohkem kui üks võõrkeel (Hammarberg, 2010).

1.2 *Kakskeelsuse mõju kognitiivsele arengule*

Uurimustööde (Bialystok, Poarch, Luo, Craik, 2014; Foy & Mann, 2014) tulemused näitavad, et kakskeelsetel on mitteverbaalsete, täidesaatvate funktsioonide osavust nõudvate ülesannete lahendamisel ükskeelsete ees eelis. Arvatakse, et parem sooritus ei sõltu otseselt nii väga sellest, kui varajaselt on kakskeelsus omandatud, vaid pigem sellest, kui kaua on inimene oma elu jooksul olnud *aktiivselt kakskeelne* (Luk, De Sa, Bialystok, 2011). On ka täheldatud, et kuigi kakskeelsetel on ükskeelsetega võrreldes üldiselt väiksem sõnavara, on kakskeelsetel enda mentaalsele leksikonile parem ligipääs (Bialystok, Craik & Luk, 2008). Samuti ka visuaal-ruumilist töömälu nõudvaid ülesandeid lahendavad kakskeelsed ükskeelsetest edukamalt, kuid see-eest on ükskeelsetel jällegi verbaalset töömälu nõudvate ülesannete lahendamisel eelis (Luo, Craik, Moreno, & Bialystok, 2013).

Lisaks sellele, et kakskeelsete sooritus ükskeelsetega võrreldes on eelnimetatud ülesannetes parem, kasutavad nad nende ülesannete sooritamiseks ükskeelsetega võrreldes ka erinevaid ajuvõrgustikke (*brain network*). (Bialystok et al., 2005; Luk, Anderson, Craik, Grady, & Bialystok, 2010). Huvitavaks leiuks on ka see, et kakskeelsusel ja mitmekeelsel on aju närvivõrgustikku kaitsev toime (Abutalebi et al., 2014), millest tingituna esinevad dementsuse ilmingud kakskeelsetel vanaduses tunduvalt hiljem kui ükskeelsetel. (Bialystok, Craik, & Freedman, 2007; Craik, Bialystok, & Freedman, 2010; Chertkow et al., 2010). See ei ole küll keeleõppe seisukohast kuigi oluline leid, kuna see ei mõjuta otseselt keeleõpet, vaid on mitmekeelsusest tingitud kognitiivse arenguga kaasnev positiivne kõrvalmõju.

1.3 *Keelte omavaheline vastasmõju*

Uusi asju õppides on loomupärane tugineda varasematele teadmistele ning sealjuures otsida seoseid uute ja varasemate teadmiste vahel. Ka keeleõppes tuginevad uut keelt õppides õpilased oma varasematele teadmistele emakeel(test) kui ka teistest õpitud või omandatud keeltest ning üritavad neid teadmisi kas alateadlikult või teadlikult rakendada parajasti õpitava keele ehk sihtkeele produtseerimisel (Cenoz, 2001; De Angelis & Selinker, 2001; Hammarberg, 2001; Murphy, 2005; Ringbom, 2001, 2007; Ringbom & Jarvis, 2009). Seesugune varasemate keeleteadmiste rakendamine sihtkeelel ehk *keelte vastasmõju* (cross-linguistic influence), *keeleülekanne* (transfer) ja *interferents* (interference) leiab keeleõppes aset nii ükskeelsetel, kakskeelsetel ja mitmekeelsetel ning see ei ole ükskeelsetel ja mitmekeelsetel fundamentaalselt erinev, kuid erinevusi siiski leidub, mis tulenevad iga uue

õpitud/omandatud keelega kaasnevatest lisa-muutujatest (Murphy, 2005; Ringbom, 2001, 2007). De Angelise ja Selinkeri (2001) sõnul ei tohiks seega kolmanda keele õppijat käsitleda kui ükskeelset, kes lisaks emakeelele ja ühele L2-le õpivad või omandavad lisaks veel üht L2 - kolmanda keele õppijat tuleks käsitleda kui inimest, kel on unikaalne keeleline konfiguratsioon, kus kõik varasemalt õpitud või omandatud keeled, mitte ainult emakeel, võivad sihtkeelt mõjutada.

Keelte omavahelise mõju olemust peeti algselt negatiivseks nähtuseks. Weinreich (1953) kasutas ülekande asemel sõna *interferents*, kirjeldamaks olukorda, kus varasem keeleoskus segab, pärsib teise keele omandamist või eesmärgipärast sihtkeele rakendamist. Odlini (1989) poolt pakutud väljendit *ülekanne (transfer)* kasutatakse nüüdisajal tihedamini, kuna see võimaldab keelte mõju sihtkeelele nii positiivse kui negatiivse poole pealt käsitleda. De Angelis & Selinker (2001) toovad välja, et keelte omavaheline ülekandev mõju on katusetermin, mis kirjeldab ning hõlmab emakeele ülekannet õppimisjärgus võõrkeelele/võõrkeeltele, õpitavate võõrkeelte omavahelist ülekannet ning ka tagurpidist keeleülekannet, kus õpitavad keeled kanduvad ka emakeelele.

Keeleülekande näideteks on sihtkeeles eksisteeriva sõna asemel varasemalt õpitud/omandatud keelte sõnade kasutamine, oma emakeele või ja varasemalt õpitud keele ning sihtkeele morfeemidest koosneva uute leksikaalsete elementide (lexical items) hübriidvormide loomine, mida ei eksisteeri kummaski keeles ning millel puudub praktiline väärtus. (Cenoz, 2001; De Angelis & Selinker, 2001; Dewaele, 1998, 2001; Ecke, 2001; Fuller, 1999; Hammarberg, 2001, 2010; Ringbom, 2001) Seesugust keeleülekannet saab liigitada negatiivse tulemi tõttu negatiivse keeleülekande alla: eelneva keeleteadmise mõjul produtseeritud sihtkeel on vigane ning erineb seda keelt emakeelena rääkijate omast.

Positiivse keeleülekandena kirjeldatakse nähtust, kus keeleõppija (kasvõi osaliselt) teadvustab varasemalt õpitud keelte ja sihtkeele omavahelisi erinevusi ja sarnasusi, mille tagajärjel mõistetakse ja produtseeritakse sihtkeelt korrektselt (Odlin, 1989; Ringbom, 2007). Positiivset ülekannet on tunduvalt keerulisem märgata kui negatiivset, sest see ei jäta korrektse keelekasutusena endast maha jälgi nagu seda teeb negatiivne keeleülekanne, mille korral on lihtne viidata vigadele sihtkeeles (Odlin, 1989; Ringbom, 2007). Positiivse keeleülekande näideteks tuuakse olukorrad, kus juba õpitud keele sõnavara sarnasused sihtkeele omaga kiirendavad õpilase sihtkeele lugemisoskuse arengut, sest sihtkeele sõnavara on võimalik varasemalt õpitud keeltest tuletada; samuti aitavad lähtekeelte ja sihtkeele

süntaksi sarnasused õpilast sihtkeele sõnade järjekorraga, artiklite valikul ja relatiivlausete koostamisel (Odlin, 1989). Üheks positiivse ülekande näiteks tuuakse veel ka keelte erinevuste teadvustamine: keeleõppija on teadlik sihtkeele erinevustest juba omandatud keeltega ning seega väldib negatiivset ülekannet: mida keeleteadlikum on õpilane, seda vähem esineb negatiivset keeleülekannet (Ringbom, 2007). Ringbom (2007) hoiatab, et sellised näited on vägagi lihtsustatud, sest keeleülekannet mõjutavaid faktoreid, mida tuleks arvesse võtta, on väga palju.

Murphy (2005) jagab keeleülekannet mõjutavad faktorid kahte rühma: õppijapõhisteks ning keelepõhisteks. Tähtsaimateks õppijapõhisteks faktoriteks Murphy (2005) järgi on: keeleoskus, sihtkeelega kokkupuutumise ja selle kasutamise sagedus, keelerežiim, lingvistiline teadlikkus, vanus.

Keeleoskust peetakse üheks tähtsaimaks keeleülekannet mõjutavaks teguriks (Dewaele, 2001; Fuller, 1999; Murphy, 2005). Mida suurem on õpilase sihtkeeleoskus, seda *ükskeelsemalt* suudab ta selles kelles rääkida: mida rohkem on õpilane omandanud teadmisi sihtkeelest, seda vähem on tal vaja toetuda teistele keeltele, et nendega oma teadmistes olevaid auke lappida. (Fuller, 1999). Samuti on eelduseks, et sihtkeelele oleks midagi üle kanduda, et mõju allikaks oleva keele oskus oleks üldse selleks piisavalt heal tasemel. Kuna kakskeelsete keelekonfiguratsioonis on lisaks veel üks keel, tuleb nende puhul võtta arvesse kõikide keelte oskust ning kakskeelsete puhul on täheldatud, et teise keele mõju kolmandale keelele hakkab kolmanda keele oskuse tõustes kordades kiiremini vähenema kui emakeele mõju (Hammarberg, 2001). Samuti mängib keeleülekannetes kakskeelsete puhul rolli kumb keel domineerib oma kasutuse poolest rohkem: kas emakeel või teine keel (De Angelis & Selinker, 2001). Eesti õppekeelega üldhariduskoolides õppivate uusimmigrantidest kakskeelsete keelekasutust ilmestavad Kasemetsa, Asseri, Hannusti ja Rahnu (2013) uuringu tulemused: eesti õppekeelega üldhariduskoolides kasutab eesti keelt kodus igapäevaselt 59% uusimmigrantõpilastest, 12% uusimmigrantõpilastest kasutab kodus õppekeelt mõnikord ning 29% ei kasuta õppekeelt kodus üldse. Samuti tuuakse samas uuringus välja, et 83% vene õppekeelega koolides õppivatest uusimmigrantõpilastest kasutab vene keelt igapäevaselt ka kodus, mistõttu võib juhtuda, et suur osa nendest õpilastest võivad eesti kooli üle minnes olla eelnevalt väga vähesel määral eesti keelt kasutanud, ning kelle puhul on seega ka domineerivaks keeleks nende emakeel.

Teiseks tähtsaks õppijapõhiseks teguriks on kokkupuude sihtkeele ja selle kasutustihedus. Mida suurem on kokkupuude sihtkeele ja mida rohkem seda kasutatakse, seda „ükskeelsemalt“ suudab õpilane end selles keeles väljendada, ehk seda vähem mõju avaldavad õpilase teised õpitud või omandatud keeled sihtkeelele. (Dewaele, 2001). Oluliseks peetakse ka metalingvistilist teadlikkust, ehk teadmisi oma emakeelest ja teistest keeltest, keelte sarnasuste, erinevuste ja toimimismehhanismide kohta (Kaivapalu, 2010). Metalingvistiline teadlikkus sõltub õpilase vanusest (Cenoz, 2001) ning hariduslikust ja sotsiaalsest taustast (Murphy, 2005). Varasemate uurimuste järgi (Bialystok, 1986; Cenoz & Valencia, 1994; Sanz, 2000) tõstab kakskeelsus metalingvistilist teadlikkust.

Tähtsaimateks keelepõhisteks faktoriteks peetakse keeletüpoloogia ja psühhotüpoloogiat – kui tüpoloogiliselt sarnased on sihtkeel ja eelnevalt omandatud või õpitud keeled ning kuidas tajub neid sarnasusi enda jaoks õpilane. (Ringbom, 2001; Ringbom & Jarvis, 2009). Psühhotüpoloogia on omavahel tihedalt seotud metalingvistilise teadlikkusega: mida keeleteadlikum on õpilane, seda lihtsam on *objektiivselt* tajuda keeltevahelisi erinevusi ja sarnasusi (Murphy, 2005). Mida sarnasemalt tajutakse sihtkeelt varasemalt õpitud keelele, seda suurem on nende keelte omavaheline vastastikmõju (Ringbom & Jarvis, 2009).

Inglise keele õpetajad on segaklasse õpetades seega olukorras, kus neil tuleb arvestada, et klassikollektiivis, kuhu kuuluvad nii ükskeelsed kui kakskeelsed, on õpilaste sihtkeel ehk inglise keel lisaks õppijapõhistele teguritele mõjutatud ka keelepõhistest faktoritest. Kui ükskeelsete õpilaste puhul on nende sihtkeel mõjutatud vaid eesti keele poolt, siis kakskeelsete sihtkeel on lisaks eesti keelele mõjutatud veel ühest keelest ning see, missugust mõju see keel koos eesti keelega võib avaldada, võib õpilaseti vägagi erineda.

1.4 Kakskeelsuse eelised võõrkeeleõppes

Välismaistes uurimustes, mis on keskendunud just kakskeelsuse mõjude uurimisele võõrkeeleõppe kontekstis, on leitud, et kakskeelsus võib teatud juhtudel isegi olla eeliseks ükskeelsete ees (Ekholm, 1987, viidatud Ringbom, 2007; Sundqvist, 1986, viidatud Ringbom, 2007). Soomes asuva Jakobstadi linna soome ja rootsi emakeelega põhikooliõpilasi uurinud Sundqvist (1986, viidatud Ringbom, 2007) leidis, et tõlkeülesannetes, kus õpilased pidid inglise keeles tekstis allajoonitud sõnu emakeelde tõlkima, said kakskeelsed rootsi emakeelega õpilased ükskeelsetest, soome emakeelega õpilastest tunduvalt paremini

hakkama, kuigi inglise keele õpingutega alustasid soome emakeelega õpilased kolmandas klassis ja rootsi emakeelega õpilased alles viiendas klassis. Testi hetkel oli kakskeelsetel ükskeelsetest umbes 150 keeletundi vähem võetud. Sarnase tulemuseni jõudis ka Ekholm (1987, viidatud Ringbom, 2007) oma töös, milles uuriti kakskeelse Vaasa linna 12-aastaseid rootsi ja soome emakeelega õpilasi, kes pidid inglisekeelsesse teksti paigutatud emakeelseid sõnu inglise keelde tõlkima: inglise keelt vähem õppinud rootsi emakeelega õpilaste sooritus oli parem. Ringbomi (2007) järgi tulenevad seesugused tulemused sellest, et võrreldes soome keelega jagavad rootsi ja inglise keel omavahel rohkem sarnasusi, mis võimaldab omavahelist suuremat positiivset keelte vastasmõju kui soome ja inglise keel.

Cenoz ja Valencia (1994) leidsid baski keelekümbuskoolide ja hispaania õppekeelega õpilasi uurides, et kakskeelsus on märgatavalt suurimaks mõjuteguriks inglise keele tulemustele. Baski-hispaania kakskeelsete inglise keele oskus oli tunduvalt parem võrreldes hispaania keelt rääkivate ükskeelsete õpilaste omaga. Teiseks leiuks antud töös oli see, et peamiselt hispaania keelt rääkivatel kakskeelsetel õpilastele võib inglise keele õppes kasuks tulla see, kui õppekeeleks on nende teine keel ehk baski keel. Selline kakskeelsete eelis võib tuleneda pigem kakskeelsete kõrgemast metalingvistilisest teadlikkusest, mitte keelte sarnasusest tulenevast positiivsest keeleülekandest (Ringbom, 2007), sest antud töös eristas kakskeelseid ükskeelsetest baski keel, mis ei ole inglise keelega piisavalt sarnane. Sarnaste tulemusteni jõudis ka Sanz (2000) oma uuringus, mis keskendus katalaani-hispaania kakskeelsete ja hispaania ükskeelsete inglise keele oskusele. Vaatamata erinevatele sotsiolingvistilistele kontekstidele, erinevale uurimismetoodikale ning kaasatud keelte erinevale genealoogiatele näitasid ka Sanzi (2000) uurimistöö tulemused, et kakskeelsusel võib teatud tingimustes olla keeleõppele ka positiivne mõju: mõlemas uuringus olid inglise keele tulemused vähemuskeelte keelekümbusprogrammides osalevatel kakskeelsetel märgatavalt paremad ning selle põhjuseks peeti mõlemas töös kõrgemast metalingvistilisest teadlikkusest võimendatud positiivset keeleülekannet.

Lisaks eelmainitud uuringutes välja toodud eelistele on ka leitud, et kahe erineva ortograafilise süsteemi tundmine tõhustab kolmanda keele kolmanda ortograafilise süsteemi õppimist. Sanitsky ja Abu-Rabia (2010) uurimistöö tulemused näitavad, et vene ja heebrea keelt rääkivatel kakskeelsetel on tunduvalt lihtsam uut ortograafilist süsteemi (inglise) selgeks õppida kui ainult heebrea keelt oskavatel õpilastel. Samas uurimustöös selgus lisaks ka, et mitte ainult ei paranda vene ja heebrea ortograafia oskus inglise keele fonoloogiliste

ülesannete lahendamise oskust, vaid ka heebrea fonoloogilist teadlikkust. Vene-heebrea kakskeelsed said heebrea fonoloogilistes ülesannetes tunduvalt paremaid tulemusi kui heebrea ükskeelsed.

1.5 Varasemad uurimused

Eesti Vabariigi Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt toetatud muukeelsete laste arengu uuringute lõpparuandes „*Muukeelne laps Eesti koolis*“ (2012) toodi välja, et Eesti õppekeelega koolide segaklassides õppivate kakskeelsete õppeedukus (hinnatud matemaatikatesti tulemuste alusel) on mitte-segaklassides, sealhulgas keelekümblusklassides õppivate kakskeelsetega võrreldes küll paremad, kuid nendega samas klassis emakeeles õppivate ükskeelsetega võrreldes üldiselt siiski kehvemad; segaklassides esineb kakskeelsetel klassikaaslastega tihedamini negatiivseid suhtemustreid (tõrjutus, vähene kaasatavus) kui ükskeelsetel (Ots, 2012). Klassides, kus õpivad vaid kakskeelsed, nii tihti negatiivseid suhtemustreid ei esinenud (Ots, 2012). Lisaks leiti, et Eesti koolis matemaatikat õppivad ükskeelsed ning nendega koos õppivad kakskeelsed lapsed arenesid tagasihoidlikumalt kui nendega samasugusel võimetetasemel olevad eakaaslased vene koolis (Seepter, 2012a), mille põhjenduseks toodi, et eestikeelsete koolide klassikeskkonnad on võrreldes vene koolidega keeletasemeliselt heterogeensem, mis on suureks väljakutseks õpetajatele: sellises klassikeskkonnas õpetamine nõuab rohkem individuaalset lähenemist, läbimõeldumaid õpetamismeetodeid, täpsemaid teadmisi laste arengust ning lisaks ka paindlikku ajaplaneerimist, sest materjali omandamisele kuluv aeg on õpilastel suurem (Seepter, 2012c). Mitmekeelseid klasse õpetanud õpetajad on enda perspektiivist välja toonud, et neile tekitab raskusi mitmekeelse klassikomplekti komplitseeritusest tulenevalt leida õiget metoodikat, et kõigi õpilaste arengupotentsiaali realiseerida (Arro, 2012). Projektis jõutakse ka järelduseni, et esineb probleem õpetajate teadmistes ja oskustes: õpetajatel on puudulikud teadmised muukeelsete laste arengut toetavatest meetoditest ning lisaks sellele kehv eneserefleksiooni oskus, et seda probleemina näha (Pulver & Toomela, 2012).

2013. aasta uusimmigrantõpilaste õpiedukuse ja haridusvõimaluste uuringus (Kasemets, Asser, Hannust & Rahn, 2013) selgus, et õpetajate hinnangul esineb ligi 60% uusimmigrantõpilastel õppetöös raskusi, kellest enamusel, kokku 40% uusimmigrantõpilastel tulenevad need raskused õppekeeleoskuse ebapiisavusest. Üheks õpperaskuste tekitajaks on sotsiaalne kohanematus, mis esines vaid üksikutel õpilastel (alla 5%). Kasemets et al (2013)

hinnangul on Eesti koolidel enamasti vähe kogemusi välismaalt saabunud õpilaste vastuvõtmisel ja õppetöö korraldamisel, mistõttu langeb õpikeskkonna kujundamisel põhikoormus õpetajate õlule. Õpilaste endi poolt toodi antud uuringus ka välja, et suure osa, ligikaudu 20% uusimmigrantõpilaste toevajadused on jäänud märkamata (Kasemets et al, 2013). Uuringu läbiviijate poolseteks ettepanekuteks on õpetaja vahetu ja pidev kontakt õpilase lapsevanematega, koolisisene koostöö ja täiendõppevajadused ning lisaressursid lisaõppe, abiõppe, abiõpetajate, spetsiaalsete õppematerjalide hankimise, tugiõppe ja kultuurilist kohanemist toetavate tegevuste toetamise näol. Tähtsustatakse ka õpetajatepoolset individuaalset lähenemist ja tähelepanu õppekeelest erineva emakeelega õpilaste suhtes. (Kasemets et al, 2013)

Sarnaste tulemusteni on jõudnud oma üliõpilastöodes ka Irene Tillart (2012) ja Maria Malozjomov (2012). Tillarti (2012) bakalaureusetöös, milles uuriti III kooliastme loodusõpetajate kogemusi, toodi põhiliste probleemidena välja kakskeelsete õpilaste raskused loodusainetele omasest sõnavarast arusaamisega, kakskeelsete õpilaste funktsionaalse lugemisoskuse puudumise või selle nõrkuse, ning õpetajate enda vähese ettevalmistuse antud valdkonnas. Tillarti (2012) järgi nõuab seesuguste kakskeelsusest tulenevate probleemide lahendamine omakorda õpetajapoolset lisatööd, sunnib tundides pühendama aega kakskeelsete järeleaitamiseks ning millest tulenevalt tekkis õpetajatel raskusi ka tunni üldise korra säilitamisega. Klassiõpetajate kogemusi uurivas Malozjomovi (2013) magistrیتöös on samuti peamise probleemina välja toodud loodusainete keeruline sõnavara ning samuti puudus kõikidel intervjuueeritud õpetajatel teadmised eesti keelest erineva emakeelega õpilastele õpetada. Mõlemas töös toodi õpetajate poolt kasutatavate abivahenditena välja kehakeele ja sõnaraamatute kasutamise. Mõned õpetajad kasutasid ka teiste õpilaste abi, seletasid tekste lihtsamalt ümber (Tillart, 2012), võtsid ka ise keeletunde, et suhelda õpilastega emakeeles (Malozjomov, 2013).

Kui eelnimetatud kohalikes uurimustöodes on toodud välja, et õpilaste heterogeenne keeletase võib loodusainete õppes olla probleeme tekitavaks faktoriks, siis võõrkeeleõppele pole neid tulemusi võimalik otseselt üle kanda. Võib oletada, et sarnaselt loodusainete õppele võib ka võõrkeeleõppes heterogeenne keeletase põhjustada, tuues õpetajatele lisatööd, kuid samas ei ole ka välistatud, et võõrkeeleõppes on olukord vastupidine ning kakskeelsete asemel on ükskeelsetel vaja rohkem individuaalset lähenemist ning lisatööd.

1.6 Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Antud uurimustöö eesmärgiks on välja selgitada eestikeelsetes põhikoolides õpetavate inglise keele õpetajate arvamused kakskeelsetele lastele inglise keele õpetamise ja sellega seonduvate erinevate aspektide kohta. Kuna eestikeelsete põhikoolide õpetajad on olukorras, kus neil tuleb õpetada üheaegselt klassis nii ükskeelseid kui kakskeelseid, kelle toimetulek võib teistsugusest keelekonfiguratsioonist tingituna erinev olla, soovib autor teada missuguseid hoiakuid leidub kogenumate inglise keele õpetajate seas kakskeelsuse mõjudele: missuguseid probleeme ja eeliseid leiavad õpetajad õpilaste kakskeelsuses, kuidas kakskeelsete olemasolu klassis mõju mõjutab õpetajate tööd võrreldes tavaklassiga ning missuguseid hinnanguid annavad intervjuueeritavad õpetajad oma ettevalmistusele seesuguseid klasse õpetada. Kui varasemalt on eestikeelsete koolide loodusainete ja eesti keele õpetajate poolt välja toodud kakskeelsusest tulenevaid erinevaid probleeme, siis kakskeelsust kolmanda keele õppe kontekstis uurinud välismaiste tööde tulemused annavad aluse eelduseks, et kakskeelsus ei pruugi alati õpilasele olla pelgalt koormaks. Käesoleva töö autori hinnangul tuleb algajatel ning tulevastel inglise keele õpetajatel sobiva metoodika ja õppematerjalide valikul kasuks õppida staažikamate õpetajate kogemustest.

Uurimistöö eesmärkidest lähtuvalt püstitati järgnevad uurimisküsimused:

- *Missugused on inglise keele õpetajate teadmised kakskeelsete laste keeleõppest?*
Uurimisküsimus on püstitatud ühelt poolt tulenevalt sellest, et nähakse ette, et arendatakse kõigi haridusastmete pedagoogide täiendusõppe- ja motivatsioonisüsteemi ning et toetatakse jätkuvalt pedagoogide keeleõpet, et valmistada neid ette toimetulekuks kultuuriliselt mitmekesise õpilaskonnaga eestikeelses koolis (Valitsusasutustele ja valitsusasutuste hallatavatele..., 2012; Kultuuriministeerium, 2009), teiselt sellest, et varasemalt on mitmekeelseid klasse õpetanud õpetajad enda perspektiivist välja toonud, et neile tekitab raskusi mitmekeelse klassikomplekti komplitseeritusest tulenevalt leida õiget metoodikat, et kõigi õpilaste arengupotentsiaali realiseerida (Arro, 2012), mistõttu on vaja teada kuidas hindavad inglise keele õpetajad end ise antud olukorraga toimetulekul.
- *Missugused eelised on kakskeelsetel lastel õpetajate arvates inglise keele õppimisel ainult eesti keelt oskavate lastega võrreldes?*

Uurimustöös (Bialystok et al., 2014; Foy & Mann, 2014) on välja toodud, et kakskeelsetel on eelis mitteverbaalseid täidesaatvaid funktsioone nõudvate ülesannete lahendamisel, samuti

ka visuaal-ruumilist töömälu nõudvate ülesannete lahendamisel (Luo et al., 2013) ning parem juurdepääs oma mentaalsele leksikonile (Bialystok et al, 2008).

Samuti on täheldatud, et kakskeelsetel võivad olla mitme keelesüsteemi tundmise tõttu ükskeelsetest kõrgem metalingvistiline teadlikkus, mille tulemusel on kolmanda keele omandamine neile lihtsam kui ükskeelsetel teise keele omandamine (Cenoz & Valencia, 1994; Sanz, 2000, Bialystok, 1986). Lisaks sellele on uuringuid (Sundqvist, 1986, viidatud Ringbom, 2007; Ekholm, 1987, viidatud Ringbom, 2007), mis näitavad, et sihtkeele tüpoloogiliselt sarnast emakeelt rääkivad õpilased omandavad sihtkeelt kiiremini.

- *Kui õpetajate arvates on kakskeelsetel lastel võõrkeele õppimisel eeliseid, kuidas on neid eeliseid õppetöö tõhustamiseks rakendatud?*

Eeldusel, et õpetajate hinnangul on kakskeelsusest tulenevaid eeliseid, on töö autori jaoks vajalik teada kas ja kuidas rakendavad neid eeliseid inglise keele õpetajad oma tundides, et tõhustada õppetööd.

- *Missugused kakskeelsetele iseärased probleemid võivad õpetajate arvates esineda Eestis elavatele kakskeelsetele lastele inglise keele kui kolmanda keele õpetamisel?*

Varasemates kohalikes uurimustöodes (Tillart, 2012; Pulver & Toomela, 2012; Malozjomov, 2013) on välja toodud, et loodusainete tundides, on kakskeelsetel probleeme loodusainete keerulise sõnavaraga ning tundideks ettevalmistamine nõuab õpetajatelt rohkem aega kui homogeensema keelekeskkonnaga klassidega tundideks. Pole teada, kas heterogeensest keelekeskkonnast tingituna esinevad sarnased probleemid ka eesti õppekeele koolide segaklasside inglise keele tundides. Samuti esineb negatiivset keeleülekannet nii ükskeelsetel kui ka kakskeelsetel (De Angelis & Selinker, 2001; Dewaele, 1998, 2001; Fuller, 1999; Ringbom, 2001), kuid käesoleva töö autorile pole teada missugusel määral võib negatiivse keeleülekanne antud oludes ükskeelsete ja kakskeelsete puhul erineda.

- *Milliseid lahendusi pakuvad inglise keele õpetajad probleemide korral?*

Eelnimetatud kohalikes töodes (Tillart, 2012; Pulver & Toomela, 2012; Malozjomov, 2013; Kasemets et al., 2013) on toodud probleemide lahenduseks erinevaid soovitusi. Käesoleva töö autor peab samuti vajalikuks, et probleemide lahenduseks ja õpetajate ettevalmistuse parandamiseks tuleks uurida õpetajate soovitusi.

2. Metoodika

2.1 Valim

Uurimustöö viidi läbi 2015. aastal Lüganuse Keskkoolis, Valga Põhikoolis, Valga Gümnaasiumis ja Tartu Kivilinna Koolis, kokku võttis osa kuus õpetajat. Töö autor pidas vajalikuks küsitleda Eesti õppekeeleka koolides õpetanud inglise keele õpetajaid, kel on kogemus õpetada inglise keelt II ja III kooliastmetes ning on sealjuures kokku puutunud kakskeelsete õpilastega. Üks õpetaja õpetas intervjuu läbiviimise hetkel ainult gümnaasiumiastmes, kuid varasemalt õpetas põhikooliastmetes.

Töö autor oli varasemalt tuttav ühe uurimusest osa võtnud õpetajaga, kelle poolt soovitatud koolidest otsiti ülejäänud uurimusest osa võtnud õpetajad. Põhjuseks, miks uurimus viidi läbi neljas erinevas koolis, tulenes ühelt poolt autori eesmärgist leida võimalikult paljude erinevate keelekonfiguratsioonidega õpilasi õpetanud õpetajaid, teisalt valimisse sobivate õpetajate poolsest vähesest huvist uurimusest osa võtta. Kahjuks oli vaid ühel uurimusest osa võtta soovinud õpetajal kogemus lisaks vene-eesti kakskeelsetele ka läti-eesti kakskeelseid õpetada ning ühel õpetajal oli kogemus aserbaidžaani-vene eelkooliealisele eesti keelt õpetada. Kõik kuus õpetajat olid uuringu suhtes positiivselt meelestatud.

2.2 Protseduur ja uurimiseetika

Käesoleva töö puhul on tegemist kvalitatiivse uurimusega, kus püütakse intervjuude abil intervjuueeritava mõttemaailma avada, et läbielatud kogemusi ja tõekspidamisi analüüsides teaduslike seletusteni jõuda. (Kvale & Brinkmann, 2009; Laherand, 2008; Mayring, 2014). Andmete kogumiseks kasutas töö autor poolstruktureeritud intervjuud, mis koosnes eelnevalt koostatud uurimusküsimustest lähtuvast intervjuuküsimustikust ning vabas vormis vestlusest. Poolstruktureeritud intervjuu võimaldab Laheranna (2008) järgi hoida vestluse fookust uuritavaal teemal, kuid on piisavalt paindlik, et vajadusel esitada intervjuu käigus täpsustavaid küsimusi, muuta küsimuste järjekorda ning annab intervjuueeritavatele võimaluse lisada omapoolseid teemakohaseid kommentaare. Uurimisküsimustest lähtudes koostatud intervjuuküsimused jaotati teemaplokkidesse:

- *Häälestavad küsimused ja usaldusliku meeleolu loomine* - tutvuti üksteise taustaga ning tutvustati intervjuueeritavatele veelkord töö eesmäärke, et veenduda, et vestlus oleks terve intervjuu vältel teemakohane ning ei tekiks omavahelisi semantilisi arusaamatusi.

- *Õpetajate hinnang oma teadmistele kakskeelsusest ja oma ettevalmistusele* - teemaploki eesmärgiks oli saada vastuseid esimesele uurimisküsimusele. Õpetajatelt küsiti nende õppestaaži, ettevalmistuse ja õppemetoodika kohta, teadmistest kakskeelsuse kohta ning kuidas hindavad oma toimetulekut kakskeelsete lastega. Lisaks paluti õpetajatel võrrelda ja kirjeldada kakskeelsete ja ükskeelsete erinevusi inglise keelel õppes (erinevused keeleülekandes, õppetulemustes).
- *Kakskeelsuse eelised ning kuidas neid rakendada* – Eesmärgiks oli saada vastuseid teisele ja kolmandale uurimisküsimusele. Õpetajatelt küsiti missuguseid märgatavaid eeliseid on nende arvates kakskeelsuses, paluti lähemalt kirjeldada kas ja kuidas neid eeliseid on võimalik õppetöö tõhustamiseks kasutada.
- *Probleemid ning õpetajate poolt pakutavad lahendused* – Eesmärgiks oli saada vastuseid neljandale ja viiendale uurimisküsimusele. Õpetajatel paluti kirjeldada probleeme, millega nad segaklassides kokku on puutunud ning iga väljatoodud punkti juures kirjeldada, missugused abinõusid ja õppevahendeid nad on kasutanud ning mida soovivad algajatele õpetajatele.

Intervjuude lõpus küsiti iga intervjuueeritava käest, kas neil on mõne teemaploki juures veel midagi lisada, kommenteerida või täpsustada.

Õpetajatega võttis töö autor kontakti e-maili teel, milles tutvustas läbiviidavat uuringut (sh. antud töö kontekstis kasutatavat kakskeelsuse definitsiooni), nõudeid valimile ning küsis, kas õpetajatel on soovi uuringus osaleda. Kirjas selgitati ka intervjuu toimimise protseduuri: õpetajatele anti teada intervjuu orienteeruv ajaline kestvus, informeeriti soovist vestlus diktofoniga salvestada, ning konfidentsiaalsuse tagamisest. Intervjuude alguses kirjeldas töö autor veelkord töö eesmärgi, nõudeid valimile ja kakskeelsuse definitsiooni ning töö autor kinnitas, et järgitakse teadustöö eetika põhimõtteid: tagatakse osalejate ja intervjuudes mainitavate kolmandate osapoolte privaatsus, anonüümsus, konfidentsiaalsus, uuritavaid teavitatakse kõigest, mis uuringu jooksul toimub, mida uuritakse ning mida saadud informatsiooniga peale hakatakse (Eetikaveeb s.a).

Uuritavad tekstid saadi osalejate loal lindistatud helisalvestiste transkribeerimisel, mille käigus kasutati programmi VoiceWalker, misjärel helisalvestised kustutati. Intervjuude transkriptsioonid märgistati vastavalt toimumise järjekorrale numbritega ning nimed asendati pseudonüümidega: Õpetaja 1, Õpetaja 2, Õpetaja 3 jne. Transkribeerimisel tugines töö autor

Laheranna (2008) transkriptsioonireeglitele, mis võimaldavad töö autori hinnangul edastada üsnagi robustsel, ent piisavalt rahuldaval moel ka vestluse peenemaid nüansse, nagu näiteks sarkasm, mis on adekvaatseks sisuanalüüsiks vajalik eeldus. Teksti märgiti vajadusel kõne kiirendused ja aeglustused, pauside pikkused sekundites, hääle tugevus, ning lisati kommentaaridena metakommunikatsiooni elemente nagu ohked ja naer, mis võivad teksti tähendust muuta. Töös esitatud illustreerivad õpetajatepoolsed tsitaadid on korrastatud kujul ning on eemaldatud ebavajalikud transkribeerimismärgid.

Esimene intervjuu viidi valiidsuse tagamiseks läbi pilootintervjuuna, millele tehti analüüs. Pilootintervjuu analüüsi tulemusel vahetati järgnevate intervjuude tarbeks helisalvestustehnikat ning lisati intervjuuküsimustikku mõned lisaküsimused, mis kerkisid pilootintervjuu käigus. Pilootintervjuu transkribeerimise käigus selgus, et telefonisalvestise helikvaliteet pole piisavalt hea: kohati tekkis taustmüra tõttu arusaamatusi, mistõttu oli vaja helikvaliteedi parandamiseks läbi viia täiendavat helitöötlust, kasutades digitaalset helitöötlusprogrammi Cubase 5. Järgnevate intervjuude salvestamiseks kasutati sülearvutit ja mikrofoni Shure SM58. Pilootintervjuu käigus tekkis õpetajal arusaamatus töös kasutatava kakskeelsuse definitsiooni üle: õpetaja lähtus algselt kakskeelsetest rääkides vaid *täiusliku kakskeelsuse* käsitlusest, mille kohaselt õpilane valdab kahte keelt võrdsel tasemel. Kõigi järgnevate intervjuude alguses kirjeldas töö autor täiendavalt töös kasutatavat laiemat kakskeelsuse käsitlust ja veendus, et vestlus oleks teemakohane.

Kuna andmekogumismeetodiks on poolstruktureeritud intervjuu ning kõigis intervjuudes kasutati pilootintervjuu jooksul tekkinud lisaküsimusi, ning samuti sai pilootintervjuu käigus lahendatud ka kakskeelsuse definitsiooni üle kerkinud arusaamatus kaasati andmetetöötlusesse ka pilootintervjuuga kogutud andmed. Järgnevad intervjuud olid pilootintervjuust saadud intervjuueerimiskogemuse tõttu ka oluliselt lühemad.

Pilootintervjuu kestvuseks oli kokku 1 tund ja 30 minutit, järgnevad intervjuud jäid ajavahemikku 35 minutit kuni 50 minutit. Intervjuud erinesid üksteisest ka küsimuste järjekorra poolest. Kõik intervjuud viidi läbi intervjuueeritavate poolt soovitud ajal ja kohas, milleks oli kõikidel kordadel intervjuueeritavate koolimaja. Intervjuude toimumise aeg oli 2015. aasta märts ja aprill.

2.3 *Andmeanalüüs*

Kogutud andmete analüüsimiseks kasutas autor Mayringi (2014) kvalitatiivse sisuanalüüsi võtteid. Transkribeeritud tekste loeti korduvalt läbi, misjärel lisati tekstis sisalduvatele tervikmõtetele kokkuvõtvad kommentaarid, kasutades arvutiprogrammi Microsoft Word 2010 kommenteerimisfunktsiooni. Tekste loeti veelkord läbi ja esialgselt lisatud kokkuvõtvaid kommentaare täpsustati ja korrigeeriti. Seejärel moodustati kokkuvõtvate kommentaaride põhjal induktiivsed koodid. Induktiivse vaatenurga lisamine võimaldab olla avatum uuele informatsioonile ning otsida ka teooriat korrigeerivaid või ümberlükkavaid tõendeid (Laherand, 2008; Mayring, 2014). Märgistatud tekstilõigud koos moodustatud koodidega kopeeriti transkriptsioonidest eraldi tekstifailidesse.

Järgmise etapina loodi uurimisküsimustest lähtudes põhikategooriad: õpetajate hinnang oma teadmiste ja ettevalmistuse tasemele, õpetajate arvamused kakskeelsuse eelistest, kakskeelsuse eeliste rakendamine õppetöö tõhustamiseks, kakskeelsetele iseärased probleemid, õpetajate poolt pakuvad lahendused probleemide korral. Saadud algsed koodid jagati põhikategooriate vahel. Põhikategooriatesse jagunenud koodid jagati omakorda induktiivselt loodud alakategooriatesse. Põhi- ja alakategooriate jaotust illustreerib alljärgnev joonis (Joonis 1).

Õpetajate hinnang oma teadmiste ja ettevalmistuse tasemele

Õpetajate arvamused kakskeelsuse eelistest

- Kakskeelsete õppevõime ning õppetöö tulemused inglise keeles võrreldes ükskeelsetega
- Sotsiaalsed ja kultuurilised eelised
- Motivatsioon

Kakskeelsuse eeliste rakendamine õppetöö tõhustamiseks

- Õpetajate kakskeelsed abilised
- Kultuuride vahetu tutvustamine kakskeelsete abil

Kakskeelsetele iseärased probleemid

- Koolivahetusega kaasnevad probleemid
- Nõrk eesti keele oskus
- Kooliväline keskkond
- Õpetajate tundideks ettevalmistamise ajakulu
- Negatiivne keeleülekanne inglise keelele kakskeelsetel võrreldes ükskeelsetega
- Kakskeelsete õpilaste mõju üldisele tunnikorrale

Õpetajate poolt pakutavad lahendused probleemidele

- Individuaalne tugi
- Toetava ja sõbraliku keskkonna loomine
- Emakeelne tugi
- Abivahendite kasutamine
- Mitmekesised metoodilised võtted
- Koduse meedia tarbimise inkorporeerimine õppetöösse
- Õpilaste abi kasutamine

Joonis 1. Kategooriad ja alakategooriad.

3. Tulemused

Õpetajate taustandmed

Enamus küsitletud õpetajatest olid küsitluse toimumise hetkel üle kümne aasta inglise keelt õpetanud: vaid ühe õpetaja staaž oli alla kümne aasta, kolme õpetaja staaž mahtus vahemikku 10-15 aastat ning kaks õpetajat olid õpetanud inglise keelt kauem kui 15 aastat. Kakskeelsetega kokkupuudet oma töös hindasid kõik õpetajad tihedaks. Enamus õpetajatest väitsid, et igal aastal on neil mõnes õpetatavas rühmas mõni kakskeelne õpilane. Kõigil õpetajatel oli intervjuu toimumise hetkel nende poolt õpetatavates rühmades vähemalt üks kakskeelne õpilane, väljaarvatud ühel õpetajal, kes viimati õpetas kakskeelset õpilast eelmisel õppeaastal. Peamiselt on kõik õpetajad oma töös kokku puutunud ainult vene-eesti kakskeelsete õpilastega, kuid ühel õpetajal on ka mõned läti-eesti kakskeelseid õpilased olnud ning ühel õpetajal on kogemus aserbaidžaani-vene kakskeelsele eratunde anda.

3.1 Õpetajate hinnang oma teadmiste ja ettevalmistuse tasemele

Uurides õpetajatelt kuidas nad hindavad oma teadmisi ja ettevalmistuse taset kakskeelsetele eesti õppekeelega koolis inglise keelt õpetada, andis enamik õpetajatest enda teadmiste ja ettevalmistuse tasemele positiivse hinnangu. Vaid üks õpetaja tunnistas, et ta on kakskeelsetele õpetamisel kogu oma karjääri jooksul hädas olnud.

Kõik õpetajad tõid välja, et nad ei ole ühelgi teemakohasel koolitusel käinud ning on oma aastatepikkuse staaži jooksul ise oma kogemustest õppinud.

Õpetaja3: „*Ma ei ole koolitust saanud, aga (.) aga ma arvan, et nende õpilaste kakskeelsus ei ole, ja minu kursustel mitte käimine ei ole saanud kuidagi neile (.) saatuslikuks.*“

Kõige lühema staažiga õpetaja, kes alles kolm aastat õpetanud, tõdes, et kuigi ta ei ole küll vastavat koolitust saanud, on ta ise vene koolis inglise keelt õppinud, mistõttu on tal enda hinnangul lihtsam aru saada, millest vene-eesti kakskeelsed lapsed aru ei saa.

Kahe õpetaja arvates oleks kakskeelsuse teemaline koolitus vajalik, eriti just algajatele õpetajatele. Ühe õpetaja arvates tuleks võõrkeeleõpetajale kasuks õppida keelekümbeluse meetodeid, kuid tõdes, et pole ise selleteemalisel koolitusel käinud.

3.2 Õpetajate arvamused kakskeelsuse eelistest

Vastates küsimusele „Kas olete inglise keelt õpetades täheldanud kakskeelsetel õpilastel mingisuguseid eeliseid, mis tulenevaid nende kakskeelsusest?“ olid õpetajad üsnagi

tagasihoidlikud. Peamiselt toodi välja kakskeelsusest tulenevad sotsiaalsed ja kultuurilised eelised. Enamus intervjueritud õpetajatest ei näe kakskeelsusel olevat märgatavat positiivset mõju võõrkeeleõppele, ega üldisele õppevõimele ja intelligentsile.

- Kakskeelsete õppevõime ning õppetöö tulemused inglise keeles võrreldes ükskeelsetega.

Poolte õpetajate arvates kakskeelsus ei anna ükskeelsete ees märgatavat eelist õppevõimes ning puuduvad erinevused õppetulemustes.

Õpetaja3:

Küll aga mul on kogemus sellest, et (.) ma olen näinud neid õpilasi ka siis gümnaasiumiosas, et keda ma olen nagu põhikooliosas õpetanud, et näiteks ka kui me ma olen vaadanud nende võõrkeele riigieksami tulemusi, pean=silmas=siis=ingliskeeledõpet, ee, riigieksami tulemust, siis (..) need ei erine.

Nelja õpetaja arvates kakskeelsed küll kohanevad üldiselt eesti õppekeelega koolis kiiresti ning omandavad keeli kiiresti, kuid ei toonud seda otseselt eelisena välja. Õpetajad tõid selle eelduseks õpilaste noore ea, vaimse võimekuse, keskendumisvõime ja motivatsiooni, mitte kakskeelsuse. Ühe õpetaja arvates kakskeelsus pigem vaimseid võimeid ei arenda, ning et õpilased, kes pole vaimselt võimekad, ei tule mitme keele õppimisega toime.

Kolme õpetaja arvates võib kakskeelsetel olla võõrkeeleõppes varajasema keeleõppekogemuse näol ükskeelsete ees eelis. Üks õpetaja tõi varajasema keeleõppekogemuse aga potentsiaalse probleemina välja: varajaselt kaks keelt omandanud õpilased ei ole harjunud võõrkeelt õppima, vaid seda ilma vaeva nägemata omandama.

Kolm õpetajat tõid välja, et kakskeelsetel on võimalik leida rohkem keeltevahelisi seoseid. Näidetena tõid õpetajad sarnase sõnavara tuletamise juba eelnevalt õpitud keeltest. Õpetajate arvamused suurema mõjuallika osas lahknesid. Ühe õpetaja arvates on vene-eesti kakskeelsetel lihtsam inglise keelega seoseid leida vene keelest, sest vene keel on lähemalt inglise keelega suguluses olev keel kui eesti keel. Kahe õpetaja arvates on kakskeelsel lihtsam seoseid leida eesti keelega, põhjendades seda sellega, et eesti keeles on inglise keelest rohkem laensõnu.

- Sotsiaalsed ja kultuurilised eelised

Kakskeelsuses nähti õpetajate poolt peamiselt kui sotsiaalset eelist, andes õpilasele keelte näol rohkem võimalusi ühiskonnas hakkama saamiseks. Toodi välja ka, et kakskeelsed lapsed rikastavad kogu klassikollektiivi oma kultuurierinevustega, andes teistele õpilastele võimaluse erinevaid kultuure vahetult tundma õppida.

- Motivatsioon

Vene-eesti kakskeelseid ja nende peresid peeti õpetajate arvates keeleõppe suhtes tihti peale motiveeritumateks, mida ilmestab fakt, et laps on emakeelse (vene) õppekeelega kooli asemel pandud eesti kooli õppima. Vastukaaluks tõid osad õpetajad välja, et kakskeelsetel esineb motivatsiooniprobleeme, mis tuleneb raskustest teistes ainetes.

3.3 Kakskeelsuse eeliste rakendamine õppetöö tõhustamiseks

Kuna eeliste nimetamisel oldi tagasihoidlikud, siis antud kategooria alla saab tuua väheseid näiteid.

- Õpetajate kakskeelsed abilised

Juhtudel, kus õpetajal on kakskeelsetele mõne asja lahtiseletamisel raskusi, kasutavad osad intervjueritud õpetajatest tõlkimisel teiste kakskeelsete abi. Õpetaja, kelle enda emakeeleks on vene keel, kasutab vahel vene-eesti kakskeelsete abi eestikeelsete väljendite meelde tuletamisel kui ta on ise mõnikord klassi ees oma eesti keele oskusega hätta jäänud.

Õpetaja4:

Ma kohe algusest ütlesin, ma isegi rääkisin direktoriga, küsisin luba, et ma võiksin vene keeles mõnikord mingit sõna öelda või küsida, sest mul endal oli alguses väga raske kui (.) teadsin sõna vene keeles, aga eesti keeles ei teadnud, siis ma ise ütlesin, et küsisin laste käest ka, et kuidas eesti keeles on, et pigem see on positiivne asi.

- Kultuuride vahetu tutvustamine kakskeelsete abil

Õpetajad tõid välja, et kakskeelseid õpilasi saab nende erinevast kultuuritaustast tulenevalt kasutada kui kultuurisaadikutena, et tutvustada klassile vahetult nende kultuurieripärasid.

Toodi välja esitluste ja plakatite valmistamist rahvustoitudest, tähtpäevadest ja muust rahvuskultuuriga seonduvast. Õpetajate sõnul on see õpilastele motiveeriv kui nad saavad toetavas keskkonnas rääkida oma koduse kultuuriga seonduvast ning aitab ka luua sõbralikku ja toetavat õhkkonda.

3.4 Kakskeelsetele iseärased probleemid

Intervjuusid tõlgendades selgus, et õpetajad poolt kirjeldatud probleemid esinevad peamiselt kakskeelsete õpilastega,

- 1) kes on tulnud vene õppekeelega koolist,
- 2) kelle eesti keele oskus on nõrk,
- 3) kes kooliväliselt puutuvad kokku vaid oma emakeelega.

Järgnevalt on välja toodud induktiivselt tekkinud kategooriad, milles kirjeldatakse õpetajate mõtted seoses kooli vahetamisega, nõrga eesti keele oskusega ning koolivälise keskkonnaga.

- Koolivahetusega kaasnevad probleemid

Enamus õpetajatest tõid välja, et peamiselt esinevad kakskeelsusest tulenevad probleemid nende õpilastega, kes pole algklassidest alates eesti koolis õppinud. Hiljem eesti kooli tulnud lastel on õpetajate arvates tunduvalt raskem koolis hakkama saada, kaasaarvatud inglise keele aines. Õpetajad tõid välja, et vene koolidest tulnud õpilastel on lisaks eesti keele oskusele nõrk ka inglise keele oskus, ning on klassi üldisest tasemest tunduvalt maas.

Õpetaja6:

Aga ma ei teagi kuidas seal vene koolis keeleõpe on korraldatud, sellepärast, et kõik lapsed, kes on tulnud, on alguses väga väga nõrgakesed. Ma ei tea kuidas ja millega see on seotud. Kas on (.) kehvemad õpikud äkki. Ma ei tea õppematerjalid näiteks ei ole nii head või. Ma ei tea mida nad seal kasutavad, aga ma ei ole näinud mitte ühtegi ülitublit vene koolist tulnud inglise keele oskajat.

Õpetaja2, kel on kogemus ka gümnaasiumi astmes inglise keelt õpetada: „*Me oleme hädas selles mõttes, et kui nad tulevad kümnendasse klassi vene koolist, siis on nende eesti keele tase kehv (.) ja mingil põhjusel on inglise keele tase on samamoodi kehv.*“

Kolm õpetajat tõid olulise probleemina välja vene koolidest tulnud laste stressi ja vähese julguse, mis tuleneb järsust keskkonnavahtusest. Õpetaja1 toonitas korduvalt, et mida nooremas eas toimub üleminek eesti kooli, seda lihtsam on see õpilasele. Uude keskkonda tulnud kakskeelsed ei julge õpetajate sõnul tihtipeale arusaamatustest märku anda, mistõttu on õpetajal raske hinnata, kas kõik õpilased saavad ikka kõigest aru, mis tunnis toimub.

Õpetaja6:

Noo, mõnikord on niiviisi, et kui, noh, võibolla see kakskeelne laps iga kord ei julge küsida, äkki? Ma olen mõelnud, et (.) lihtsalt ma ei teagi kas ta saab aru või ta ei saa aru, sest et see alati ei tule välja.

- Nõrk eesti keele oskus

Õpetajate arvamused eesti keele oskuse mõjust inglise keeleõppele oli mitmekesised. Kahe õpetaja arvates ei ole nõrk eesti keele oskus noorematele õpilastele otseselt inglise keele õppes probleemiks. Ühe õpetaja arvates tuleneb see sellest, et peamiselt toimub inglise keele õpe inglise keeles, mistõttu eesti keele oskus ei mängi selles erilist rolli. Üks õpetaja leiab, et halb eesti keele oskus inglise keele õppimist üldiselt ei takista: isegi kui eesti keel on muudes õppeainetes hakkama saamiseks liiga nõrk, siis inglise keeles saavad kakskeelsed pigem hästi hakkama, tuues üheks põhjuseks juba varasema (võõr)keeleõppekogemuse ning noorest east

tuleneva parema õppevõime. Samas lisab õpetaja, et kui õpilasel on eesti keelega raskused ning sellega seoses raskusi ka teiste võõrkeelte (inglise keele) omandamisega, siis need raskused tulenevad õpetaja hinnangul õpilasepoolsest üldisest kehvast keelevaistust ning intelligentsist.

Mitmed õpetajad on kogenud raskusi eesti keeles sõnavara selgitamisel nõrga eesti keele oskusega õpilastele, ning samuti toodi välja, et vene koolidest tulnud õpilaste nõrgast eesti keele oskusest tingitud õpiraskused tekitavad stressi ja motivatsiooniprobleeme, mis väljenduvad ka inglise keele tundides.

Õpetaja2: „*Ma pean arvestama sellega, et uut sõnavara (.) talle läbi eesti keele talle õpetada (..) on on tal raskem õppida.*“

Osad õpetajad näevad vajadust, et mõnikord vene emakeelega õpilastele vene keeles asju selgitada ning lisasid, et suurem probleem on siis, kui õpetaja ei oska vene keelt, mille tulemusel jääb õpilasele midagi selgitamata.

Õpetaja5:

Iga kord vat ma ka ei suuda nagu selles mõttes teda abistada, et noh, ma ju ka ei tea venekeelseid väljendeid nii palju, aga eks nad ikkagi otsivad tuge küll, et, et ta teaks, et kuidas vene keeles see asi on, et siis tema jaoks oleks natukene lihtsam aru saada, jah, aga, et ma arvan, et siin õpetajad jäävad ka tihtilugu hätta.

- Kooliväline keskkond

Õpetajad tõid üheks peamiseks vene-eesti kakskeelsetele õpiraskuste tekitajaks nende koolivälise keelekeskkonna. Kooliväliselt peamiselt ainult venekeelses keelekeskkonnas viibivatel lastel on õpetajate arvates üheltpoolt eesti keele õppimine raskendatud, ning teisalt on neil ka inglise keel nõrgem.

Kaks õpetajat toovad välja, et põhjus, miks osadel venekeelsetest peredest lastel on inglise keeles raskem kui eesti peredest lastel, võib peituda selles, et nendes peredes tarbitakse ainult venekeelset (dubleeritud) meediat.

Õpetaja4:

Eesti lapsed on tugevamad inglise keeles, ma arvan, et just selle pärast, et nad hakkavad seda (.) telekat vaatama (.) kohe, kuulavad inglise keeles, loevad eesti keeles, aga vene lapsed tavaliselt kodus vaatavad vene kanaleid, kus on dubleeritud filmid ja multikad ja kõik (.) nad kuulevad ainult vene keelt, et sellest tuleb ka (.) päris suur (.) vahe, noh laste vahel.

Ühe õpetaja arvates puudub paljudel venekeelsetest peredest õpilastel ka kodune tugi, sest peres pole kellelgi piisavalt head keeleoskust, et õppematerjalidest aru saada.

Õpetaja6:

Neil ei ole mitte mingit tuge võtta. Ta ei saa küsida kodus, et što takoje „ümbrik,“ sest keegi ei tea, mis on ümbrik. No okei, sa saad sõnastikust vaadata, aga kui palju ta viitsib vaadata, aga aga väga paljud vene pered, kelle lapsed on eesti koolis, räägivad AINULT vene keelt.

- Tundideks ettevalmistumise ajakulu

Intervjuuküsimusele „Kas tunni ettevalmistamine võtab klassis, kus on ka kakskeelseid lapsi, kauem aega ning kas kakskeelsed vajavad tundides rohkem tähelepanu või on nende õpetamine samaväärne tavaklassis õpetamisega?“ vastates väitsid enamus õpetajatest, et kakskeelsetest õpilastest tingitud lisaajakulu ega lisavaeva tundideks ettevalmistusele ei ole. Enamus õpetajate sõnul näeb nende tundideks ettevalmistuse protsess täpselt samasugune välja, olenemata sellest, kas klassis on mõni kakskeelne õpilane või mitte. Tundides kerkivad probleemid lahendatakse jooksvalt.

Kaks õpetajat hindasid lisaajakulu minimaalseks: vajadusel teevad õpetajad (sõnavara)töödest ja sõnavara õppematerjalidest lisaks ka venekeelse variandi. Ühe õpetaja arvates ei tohiks õpetaja tundideks ettevalmistamise lisakulu näha kui probleemi, sest see ongi õpetaja töö osa.

- Negatiivne keeleülekanne inglise keelele kakskeelsetel võrreldes ükskeelsetega

Õpetajate hinnangul otsetõlkimisest tulenevaid ülekandeid inglise keele lausekonstruktsioonidele esineb ükskeelsetel ja kakskeelsetel üldiselt sama tihti, erineb vaid vigade iseloom: kakskeelsete poolt moodustatud ingliskeelsetel lausetel võib ära tunda vene keelele omast lauseehitust, ning eesti ükskeelsetel eesti keelele omast lauseehitust.

Kahe õpetaja kogemusel on varasemates kooliastmetes vene keelt emakeelena rääkivatel õpilastel tugevam aktsent ning hilisemates kooliastmetes jäävad silma vene keele ülekanne lauseehitusele – otsetõlkimisest tulenevad lausekonstruktsioonides sõnade vale järjekord võib olla vene keelele tuginev. Ühe õpetaja arvates see keel, mis kakskeelsel õpilasel parasjagu domineerib, mõjutab kõige enam inglise keelt. Kakskeelsel, kes on pikalt eesti koolis õppinud, on tema sõnul vene keele mõju inglise keelele minimaalne ning õpilastel, kes tulevad hiljem kooli on äratuntavad vene keele mõjutused inglise keelele.

Kolme õpetaja sõnul on vene-eesti kakskeelsetel võrreldes ükskeelsetega inglise keele ajavormidest keerulisem aru saada, ning õpetajatel läheb nende selgitamisele rohkem aega. Õpetajad tõid selle põhjenduseks, et vene keelel on vähem puutepunkte inglise keelega kui eesti keelel, mistõttu ka toetutakse inglise keelt õppides pigem eesti keeles õpitule.

Õpetaja4: „*Et ma mäletan OMA kooliajast kah, et mul oli NII raske aru saada mis asi see present perfect on, sellepärast, et meil (.) EI ole sellist ajavormi lihtsalt vene keeles.*“

Õpetaja5:

...aga siis nad ikkagi toetuvad nagu rohkem eesti keelele, et, vene keelega ma arvan, et vene keelest ja inglise keelest niimoodi neil puutepunkte ka väga palju ikkagi ei leia, et pigem ta vaatab sellele, mis ta on nagu ütleme siin koolis eesti keeles õppinud, et siis ta toetub nagu võõrkeeles ka sellele.

- Kakskeelsete õpilaste mõju üldisele tunnikorrale

Enamus intervjuueeritud õpetajatest tõid välja, et kakskeelsete olemasolu klassikollektiivis ei mõju tunnikorrale ning distsipliiniga neil tundides probleeme ei ole. Ainult ühe õpetaja sõnul oli tema koolis olnud mõni üksik juhtum, kus kakskeelsetele lastele on eesti laste poolt halvasti öeldud, mis tuleneb õpetaja sõnul kodusest kasvatusesest.

Õpetaja5:

On ka päris selliseid lapsi, kes ikkagi (.) olgem ausad ütlevad vene rahvusest laste kohta väga halvasti. Ja see tuleb ikka kõik sellest, et noh, kui neljanda klassi laps seda ütleb, siis selge see, ta ei ole seda ise välja mõelnud, see tuleb kodust kaasa.

Sama õpetaja tõi veel välja, et uued õpilased on arglikud, sest kardavad, et nende vigase keeleoskuse üle hakatakse nalja tegema.

3.5 Õpetajate poolt pakutavad lahendused probleemidele

Õpetajate sõnul ei erine nende ettevalmistusprotsess segaklasside ja tavaklasside õpetamise puhul, kuid samas nimetavad siiski lahendusi ning ennetavaid meetmeid segaklassides esinevatele probleemidele. Õpetajate sõnul on tähtis kasutada mitmekesisest metoodikast, osutada õpilastele individuaalset tuge ja kasutada erinevaid abivahendeid.

- Individuaalne tugi

Põhilise probleemiennetusvahendina toovad õpetajad välja, et kõiki õpilasi tuleb võimalikult individuaalselt võtta, olenemata sellest kas nad on kakskeelsed või mitte ning tähtis on pidevalt kontrollida, kuidas õpilased asjadest aru saavad ning tuleb läbi tunnitöö diferentseerimise leida aega õpilasi individuaalselt toetada ning anda vajadusel õpilasele rohkem mõtteaega. Vene koolist eesti kooli tulnud õpilaste puhul on enamus õpetajate sõnul individuaalne lähenemine eriti oluline, et tekitada õpilasel õpetaja vastu usaldus ning julgus probleemidest märku anda.

Õpetaja6:

Et siis ma proovin talle niimoodi individuaalselt läheneda ja üritangi temaga vesteldes aru saada, et, et kas ta üldse millestki aru saab ja juba see, et ma talle lähemale lähen ja ta näeb, et ma ei hammusta ja õpetaja oskab vene keeles ka paar sõna öelda, et see kuiski (.) no ma ei tea, mulle tundub, et see aitab sellele asjale kaasa, et järgmine kord ta vaatab mulle otsa juba sihukese näoga nagu ma ei olegi koll.

Kahe õpetaja sõnul tuleks vajaduse korral vene koolidest tulnud kakskeelsetele õpilastele kes soovivad inglise keelt õppida, kuid kes on taseme poolest oma uutest klassikaaslastest maha jäänud, teha individuaalne õppekava, või võimalusel tõsta õpilane madalama klassi keelerühma.

- Toetava ja sõbraliku keskkonna loomine.

Õpetajate sõnul on tähtis kujundada klassis sõbraliku õhkkonda, et klassikaaslaste vahel oleks head suhted. Ühe õpetaja sõnul on selleks vajalik läbi sotsiaalsete tegevuste panna õpilasi üksteist tundma õppima. Tähtsustati ka kultuurilist kohanemist toetavad tegevusi.

- Emakeelne tugi

Enamus õpetajatest on enda sõnul vajaduse korral vene-eesti kakskeelsetele kas ise tunni ajal vene keeles asju lahti selgitanud või selleks teiste kakskeelsete abi palunud ning kaks õpetajat on teinud kakskeelsetele eraldi (emakeelse) versiooni sõnavaratöödest. Enamus õpetajatest on siiski seda meelt, et õpilasele tuleks kasuks kui seda siiski vältida ning toetuda võimalikult palju õpetatavale keelele, ümbersõnastamisele ja lihtsamalt lahti sõnastamisele, toetudes abivahenditele. Kõik intervjuueritud õpetajatest oskavad vähemal või rohkemal määral lisaks inglise keelele ka vene keelt ning enamus õpetajatest on mõningatel juhtudel vene emakeelega õpilasi vene keeles abistanud. Kolme intervjuueritud õpetaja sõnul tuleks keeleõpetajatele kasuks osata lisaks õpetatavale keelele veel võõrkeeli, et õpetaja saaks aru miks õpilane vigu teeb ning siis teda parandada.

- Abivahendite kasutamine

Neli õpetajat tõi välja piltide ja skeemide joonistamise sõnade ja ajavormide selgitamisel. Kolm õpetajat tõi välja, et kaasavad õppetöösse arvuteid: tõlkprogrammidega kontrollitakse kakskeelsete emakeeles sõnavaratöid, arvutiklassides lahendatakse õppeprogrammidega ülesandeid ja õpitakse sõnavara ning internetist otsitud videomaterjalide ja piltide abil näitlikustatakse. Kaks õpetajat kasutavad vajadusel ka kehakeelt ja dramatiseeringuid.

- Mitmekesised metoodilised võtted

Õpetajate sõnul tuleks klassis, kus õpivad ka kakskeelsed õpilased, kasutada mitmekesiseid metoodilisi võtteid, kuid konkreetseid näiteid erinevatest võtetest toodi vähe. Otsetõlkimisest tulenevate vigade vältimiseks soovivad õpetajad varakult hakata õpetama lausekonstruktsioonide moodustamist, mitte panna nii palju rõhku ainult sõnade ja väljendite õppimisele ning sõnavara tuleks õpetada läbi lausekonstruktsioonide. Ühe õpetaja sõnul tuleks kasutada keelekümblusmetoodika võtteid.

- Kodune meediatarbimine

Kolme õpetaja sõnul on õpilastele kasulik, kui nad kodus vaatavad ingliskeelseid filme, telesaateid ja mängivad arvutimänge, millele ei ole emakeeles peale loetud ning kuulavad ingliskeelset muusikat. Õpetajate sõnul eestikeelsete subtiitritega ingliskeelsete saadete vaatamine avaldab kakskeelsete eesti ja inglise keele oskusele positiivset mõju. Ainult üks õpetaja tõi välja, et ka soovitab kakskeelsetel õpilastel keelearendamisesmärgil vene telekanalite asemel eesti telekanaleid vaadata, ingliskeelset meediat tarbida ning inkorporeerib ingliskeelset meediat kodustesse ülesannetesse.

- Õpilaste abi kasutamine

Õpetajad kasutavad tugeva inglise keelega kakskeelse õpilase abi, et nõrgematele vene keeles asju lahti seletada ja tunnis jooksvalt kiirelt midagi tõlkida, mis võimaldab samas ka tunnitööd diferentseerida: nõrgematele õpilastele, kel läheb ülesannete lahendamiseks ja materjali omandamiseks kauem aega, on määratud tugevamad õpilased pinginaabriteks, kes saavad võimalusel pinginaabrit toetada. Üks õpetaja tõi välja, et on uutele õpilastele määranud teiste õpilaste seast tugilapsed, kes aitavad uues keskkonnas paremini kohaneda.

Ühe õpetaja sõnul tuleb kakskeelsete abile tuginedes olla aga ettevaatlik, et neid mitte liigselt koormata: õpilased on talle kurtnud, et neid ekspluateeritakse liiga palju.

4. Arutelu

Käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada eestikeelsetes põhikoolides õpetavate inglise keele õpetajate arvamused kakskeelsetele lastele inglise keele õpetamise ja sellega seonduvate erinevate aspektide kohta. Käesolevas peatükis arutletakse saadud tulemusi püstitatud uurimisküsimuste ja teoreetilise ülevaate kontekstis.

Esimesele uurimisküsimusele *Missugused on inglise keele õpetajate teadmised kakskeelsete laste keeleõppest?* saadi intervjuude analüüsimise tulemusel vastusteks, et teadmised kakskeelsusest on kõigil intervjueritud õpetajatel tulenenud aastatepikkuse staaži jooksul oma enda kogemustest ning ühelgi teemakohasel koolitusel polnud õpetajad käinud. Pulver & Toomela (2012) aruande järgi tekib õpetajatel raskusi mitmekeelse klassikomplekti komplitseeritusest tulenevalt leida õiget metoodikat, et kõigi õpilaste arengupotentsiaali realiseerida. Arvestades, et „*Eesti lõimumiskava 2008-2013*“ (2009) üheks eesmärgiks oli toetada üldharidusastme pedagoogide professionaalset arengut ja keeleõppe- ja kohanemisprogrammidega seotud haridustegevust, et tagada sellega „kõigile Eesti noortele vajalik keelelis-kultuuriline alus edasiste haridusvalikute tegemiseks võrdsetel alustel“, on autori arvates kahetsusväärne, et ilmnis asjaolu, et kõigil intervjueritud õpetajatest puudus kakskeelsuse teemaline koolitus. Teemakohaste koolituse puudumine on probleemina välja toodud ka varasemalt (Kasemets et al., 2013). Vaatamata sellele, hindasid enamus õpetajatest enda teadmisi ja ettevalmistust siiski piisavaks et õpetada klasse, kus on ka kakskeelseid õpilasi. Õpetajad ei pidanud enda puhul lisakoolitusi vajalikuks, küll aga toodi välja, et algajatel õpetajatel tuleks kasuks kakskeelsete õpetamisega seonduvaga end kurssi viia.

Teise uurimisküsimuse *Missugused eelised on õpetajate arvates kakskeelsetel lastel inglise keele õppimisel ainult eesti keelt oskavate lastega võrreldes?* vastuseks saadi, et õpetajate arvamusel lahknevad selles küsimuses. Kuigi kakskeelsuse positiivseid külgi nimetasid kõik intervjueritud õpetajad, siis ainult poolte õpetajate arvates on kakskeelsetel teatud eeliseid inglise keele õppimisel, mida ükskeelsetel pole. Poolte õpetajate arvates kakskeelsed ja ükskeelsed ei erine üksteisest õppevõime ega õppetulemuste poolest.

Enamasti toodi õpetajate poolt välja, et kakskeelsus tuleb õpilasele kasuks pigem sel moel, et kakskeelne on võimeline lihtsalt rohkemates keeltes suhtlema. Samuti toodi välja, et kakskeelsete kultuuritaust rikastab klassikollektiivi, mida on õpetajate poolt välja toodud ka Malozjomovi (2013) üliõpilastöös. Toodi ka välja, et eesti õppekeelega koolides õppivad kakskeelsed on üldiselt motiveeritud keeli õppima, mis on põhjendatud Pulveri ja Toomela (2012) aruandes väljatooduga, et eesti keelse õppekeelega kooli kasuks on otsustatud, et suurendada tulevikus parema töökohta leidmise võimalusi.

Võõrkeeleõppes olevateks kakskeelsuse eelisteks toodi välja kakskeelsete varasem keeleõppekogemus ning võimalus inglise keelega seoseid leida lisaks veel ühest keelest. Varasemat keeleõppekogemust kui potentsiaalset eelist on kirjeldatud ka varasemalt ning

õpetajate arvamus toetab seisukohta, et pikem keeleõppekogemus väljendub kõrgema metalingvistilise teadlikkuse näol, mille baasil võib olla lihtsam uusi keeli õppida, tajudes paremini keeltevahelisi sarnasusi ja erinevusi, tehes seega täpsemaid oletusi sihtkeele kohta (Ringbom, 2001, 2007; Murphy, 2005; Cenoz, 2001; Bialystok, 1986).

Ajaolu, et poolte õpetajate hinnangul ei ole kahe keele oskusel suuremat mõju inglise keele õppimisele kui ainult ühe keele oskusel, on autori poolt põhjendatud sellega, et positiivne keeleülekanne ei jäta endast sihtkeele korrektse produtseerimisena maha vaadeldavat jälge mistõttu on keeruline positiivset keeleülekannet märgata (Ringbom, 2007), ning teisalt ka sellest, et õpetajatel puudub vastav koolitus. Luk et al (2011) järgi olenevad võimalikud kakskeelsuse eelised kognitiivses arengus sellest, kui kaua on inimene aktiivselt kakskeelselt elanud. Teiseks põhjenduseks võib seega olla, et II ja III kooliastmeks pole paljud kakskeelsed õpilased, eriti need õpilased, kes on üle tulnud eesti keelest erineva õppekeelega koolist, oma keelekasutuselt ja keeleoskusest veel olnud piisavalt kaua ja piisavalt aktiivselt kakskeelsed, et saaks rääkida märgatavatest positiivsetest mõjudest.

Kolmandale uurimisküsimusele saadi vastuseks, et kakskeelseid õpilasi on võimalik kasutada tundides tõlkidena, et saada üle õpetaja ja õpilase vahelisest keelebarjäärist ning selgitada teistele kakskeelsetele õpilastele asju lahti nende emakeeles. Samuti saab õpetajate sõnul kakskeelseid õpilasi kasutada kui kultuurisaadikutena nende koduse kultuuri tutvustamisel. Autori hinnangul on see klassikollektiivile tervikuna kasulik, sest võimaldab kultuure vahetult õppida, eemaldada sotsiaalseid barjääre ning lisaks on see ka kasulik kakskeelsele kui indiviidile, leevendades kohanematuses tulenevat stressi. Kultuurilist kohanemist toetavate tegevuste toetamist on ettepanekuna välja toodud ka Kasemets et al (2013) töös.

Neljandale uurimisküsimusele *Missugused kakskeelsetele iseärased probleemid võivad õpetajate arvates esineda Eesti koolis kakskeelsetele lastele inglise keele kui kolmanda keele õpetamisel?* saadi vastuseks, et peamiselt tulenevad kakskeelsetega seotud probleemid nõrgast eesti keele oskusest, koolivahetusest ja koolivälisest keskkonnast. Selgus, et sarnaselt eelnevatele uurimustele (Kasemets et al, 2013; Tillart, 2012; Malozjomov, 2013), tekitab õpilaste ebapiisav õppekeeleoskusest raskusi. Antud juhul toodi raskusena välja sõnavara õpetamine läbi eesti keele. Arvati ka, et nõrk eesti keele oskus on õpilase madala intelligentsi indikaatoriks: nõrga eesti keele oskusega õpilastel, kel on raskusi inglise keeles, on raskusi ka teistes ainetes, mistõttu tihtipeale loobuvad lapsevanemad lapse kakskeelseks õpetamisest,

ning pannakse laps tagasi vene õppekeele kooli. Autori hinnangul on sedasorti lahendus õpiraskusega lapse jaoks kõige lihtsam, sest eelnevad tulemused näitavad, et madala vaimse võimekusega vene emakeelega õpilased arenevad venekeelse õppekeele koolis paremini kui samalaadsed õpilased eesti õppekeele koolis (Seepter, 2012a).

Probleemina toodi välja ka õpetajapoolne nõrk vene keele oskus, mille tagajärjel võib jääda vene emakeelega õpilastele miski seletamata. Autori hinnangul ei tohiks õpetajapoolset nõrka vene keele oskust siiski otseselt probleemina välja tuua, sest olukorras, kus klassikollektiivis on lisaks vene emakeelega õpilastele veel mõne teistsuguse emakeelega õpilasi, on ebareaalne õpetajatelt oodata, et nad oleksid võimelised nendes kõikides keeltes õpilastele tuge osutama.

Üheks olulisemaks probleemkohaks on õpetajate arvates muukeelsete koolivahetus, millest tingituna kaasneb muukeelsetel õpilastel uue keskkonnaga kohanematus stress, vähene julgus ja motivatsioon. Vene koolidest tulnud õpilased on tihtipeale üldisest klassi inglise keele tasemest maas, mille põhjenduseks oletati, et vene koolides, kust õpilased on tulnud, on kehvemad õppematerjalid. Õpetajate arvamus ühtib varasemate uurimustega (Kasemets et al, 2013), mille kohaselt on samuti koolivahetusest kaasnev kohanematus üheks õpiraskuste tekitajaks ning et vähesest õpilase julgusest tingituna on õpetajal raske hinnata, kas õpilane vajab tuge või mitte.

Lisaks selgus, et probleeme tekitab ka kakskeelsete õpilaste kooliväline keskkond. Probleemidena toodi välja vene perest pärit laste puhul kooliväliselt vähene kokkupuude inglise keele kui eesti keelega ning koduse toe puudumine. Tulemused on osaliselt vastuolus projekti „Muukeelne laps eesti koolis“ tulemustega, mille kohaselt muukeelsete laste vanemad kasutavad sagedamini koduõpetaja tugiteenust ja vaatavad üle koduseid töid (Seepter, 2012b). Põhjenduseks toodi, et kuigi lapsevanemad osutavad lastele kodust tuge, puudub neil selleks piisav keele oskus, et õppematerjalidest aru saada. Eelnimetatud varasemates uurimistöödes (Kasemets et al, 2013; Pulver & Toomela, 2012) ei võetud arvesse meedia rolli koduse õpikeskkonna kujundamisel. Antud töö tulemused annavad selle edasiseks uurimiseks mõtteainet, sest mitmete õpetajate sõnul tarbivad vene peredest lapsed vähem inglisekeelset, kui ka eestikeelset meediat, võrreldes eesti emakeelega peredest lastega, mille tulemusel kannatab nende keelteoskus. Lisaks väitsid õpetajad, et õpilastel, kes neile teadaolevalt vaatavad palju inglisekeelseid saateid ja mängivad arvutimänge, on klassikaaslastest märgatavalt parem suuline inglise keele oskus. Õpetajate arvamus kinnitab eelnevat

seisukohta: mida suurem on kokkupuude sihtkeelega ning mida rohkem seda kasutatakse, seda vähem mõju avaldavad õpilase teised õpitud või omandatud keeled sihtkeelele.

(Dewaele, 2001). Autori hinnangul võib see vahe eesti ja vene perede inglise keelse meedia tarbimises tuleneda sellest, et suur osa eesti meediakanalite poolt pakutavast välismaisest (inglisekeelsest) meelelahutusest (filmid, telesaated, arvutimängud) on tõlgitud üldiselt vaid eestikeelsete subtiitritega, võrrelduna vene meedias populaarse dubleerimisega.

Meediatarbimisharjumused võivad autori arvates mõjutada ka motivatsiooni keeli õppida: emakeelselt dubleeritud meelelahutuse küllus ja lihtne kättesaadavus vähendab vajadust ja seega motivatsiooni võõrkeeli õppida. Autori arvates tuleks seega järgnevates uurimustes lähemalt uurida ja arvesse võtta meedia rolli õpikeskkonna kujundajana.

Õpetajate sõnul esineb kakskeelsetel negatiivset ülekannet inglise keelele sama tihti kui ükskeelsetel, erineb vaid vigade iseloom. Vene-eesti kakskeelsetele on iseloomulikuks inglise keele ajavormidest aeglasem aru saamine, tugevam aktsent ning hilisemalt eesti kooli tulnud õpilaste inglise keele lauseehitustel on rohkem vene keele mõjutusi. Probleemid ajavormidega tulevad õpetajate arvates keeltevahelistest tüpoloogilistest erinevustest. Õpetajate arvamus ühtib eelneva seisukohaga, et keeletüpoloogia mängib positiivse ülekande koha pealt olulist rolli: eelduseks, et positiivne ülekanne saaks aset leida, peavad keeled omavahel jagama sarnasusi (Ringbom, 2001). Vene ja inglise keele tüpoloogilised erinevused on vaid osaliseks põhjenduseks, miks vene emakeelega õpilaste jaoks võivad inglise keele ajavormid raskusi tekitada. Üheks põhjenduseks, miks osadel kakskeelsetel on ükskeelsetega võrreldes rohkem probleeme, vaatamata sellele, et neil (nagu ka ükskeelsetel) on võimalik samuti eesti keelele tugineda, võib olla nende õpilaste madalam metalingvistilise teadlikkus ning ka nõrk eesti keele oskus: madalast metalingvistilisest teadlikkusest ja/või nõrgast eesti keele oskusest ja vähesest kasutusest tingituna ei taju kakskeelne eesti keelt piisavalt inglise keelega sarnaselt, et oskaks nende keelte vahel seoseid leida, mistõttu tuginetakse uue keele õppimisel pigem oma emakeelele (Murphy, 2005; Ringbom, 2001), seda ilmestab ka õpetajate poolt väljatoodu, et hiljem eesti kooli tulnud õpilaste inglise keel on tugevamalt vene keele poolt mõjutatud kui nendel, kes on kauem eesti koolis õppinud.

Tulemused õpetajate hinnangutest tundideks ettevalmistamise ajakulule olid eelnevate uurimustööde tulemuste ja ka käesoleva töö taustal üllatavad. Eelnevates töödes on toodud välja, et õpetajatele tekitab raskusi mitmekeelse klassikomplekti komplitseeritusest tulenevalt leida õiget metoodikat, et kõigi õpilaste arengupotentsiaali realiseerida (Arro, 2012),

tundideks ettevalmistamine nõuab lisavaeva ja lisaajakulu (Tillart, 2012), ning et õpikeskkonna kujundamisel langeb põhikoormus õpetajate õlule (Kasemets et al., 2013). Käesolevas töös selgus, et kakskeelsete õpilaste olemasolu klassis mõjutab õpetajate hinnangul tundideks ettevalmistamise ajakulu minimaalselt, ega too kaasa lisavaeva. Põhjenduseks tõi enamus õpetajatest, et tundideks ettevalmistamise protsess, sõltumata kakskeelsete olemasolust klassis, ei muutu ning kerkivaid probleeme lahendatakse jooksvalt tundide jooksul, vajadusel osutatakse õpilastele tunnivälist abi. Teisalt põhjendati seda ka sellega, et tunnivälist lisatööd nähti kui paratamatut töö osa, mistõttu ei peetud seda lisavaevaks. Autori hinnangul viitavad saadud tulemused, sarnaselt projekti „Muukeelne laps Eesti koolis“ tulemustele (Pulver & Toomela, 2012), et ka käesolevas töös intervjueeritud õpetajatel võib olla probleeme eneserefleksiooni oskusega. Vaatamata sellele, et puuduvad teemakohased koolitused, hindasid õpetajad oma teadmisi kõrgelt ning puudus motivatsioon ise neist koolitustest osa võtta. Lisaks selgus, et kakskeelsete kuulumine klassikollektiivi ei mõjuta õpetajatepoolset tundideks ettevalmistamise protsessi. Sellest tulenevalt tuleks autori hinnangul täiendavalt uurida õpetajate ettevalmistuse ja teadmiste taset ning parandada õpetajate täiendkoolitusprogramme.

Enamuse intervjueeritud õpetajate sõnul kakskeelsete olemasolu klassikollektiivis ei mõju tunnikorrale ning distsipliiniga neil tundides probleeme ei ole. Käesoleva töö tulemused on vastuolus varasemate tulemustega, mille kohaselt õpetajatel on raskusi tundides distsipliini hoidmisega (Tillart, 2012). Tulemuste erinevuse seletuseks võib olla see, et käesolevas töös intervjueeritud õpetajatel ei ole nii tihti vaja individuaalse abi osutamisele oma tähelepanu pöörata kui loodusainete õpetajatel, mistõttu on lihtsam distsipliiniprobleeme vältida. Rõõmustavaks leiuks on ka see, et ainult ühe õpetaja sõnul oli tema koolis olnud mõni üksik juhtum, kus kakskeelsetele lastele on eesti laste poolt halvasti öeldud, mis on vastuolus varasemate tulemustega, mille kohaselt esineb segaklassides kõige tihedamini õpilastevahelisi negatiivseid suhetemustreid (Ots, 2012). Põhjuseks, miks õpetajad ei toonud rohkem juhtumeid välja, võib ühelt poolt tuleneda sellest, et intervjueeritud õpetajate poolt rakendatavad ennetavad meetmed töötavad, kuid teisalt sellest, et kuna intervjueeritud õpetajad ei ole klassijuhatajad, võivad ainetunnivälised juhtumid jääda õpetajatele teadmatuks. Kuna toodi välja, et eesti perest laste negatiivne hoiak kakskeelsete laste vastu pärineb kodusest kasvatuses, tuleks autori arvates senisest rohkem rõhku panna koostööle ja suhtlusele lastevanematega.

Viimasele uurimisküsimusele *Milliseid lahendusi pakuvad inglise keele õpetajad probleemide korral?* saadi vastuseks, et probleemide ennetamiseks ja lahendamiseks kasutatakse mitmekesiseid metoodilisi võtteid ja erinevaid abivahendeid, osutatakse individuaalset tuge, kaasatakse õpilaste abi ja tähtsustatakse õpilastevahelisi positiivseid suhteid ning toetatakse kultuurilist kohanemist toetavaid tegevusi. Eelnimetatu toodi välja ka Kasemets et al. (2013) töös ettepanekutena, kuid lisaks sellele tähtsustati ka koolisisese koostööd, õpetajate täiendõpet, spetsiaalsete õppematerjalide hankimist, ning õpetaja pidevat ja vahetut kontakti õpilase lapsevanematega (Kasemets et al., 2013), mida ei toodud käesolevas töös aga ühegi õpetaja poolt välja. Kuna käesolevas töös toodi probleemina välja kakskeelsete õpilaste kooliväline keskkond ning nimetati ka juhtumeid, kus esineb eesti laste poolset negatiivset suhtumist kakskeelsetesse, on autori arvates kahetsusväärne, et ei toodud lahendustena välja lastevanemate ja õpetajate vahelist suhtlust.

Õpetajate sõnul tuleks kasutada abivahenditena selgitavaid pilte, jooniseid, videomaterjale, arvuteid ja arvutiklassi, lisaks kasutatakse ka kehakeelt ja dramatiseeringuid ning tuleks võimalusel vältida emakeeles selgitamist (seda nii ükskeelsetele kui kakskeelsetele). Samas toodi välja, et emakeelne tugi on vajalik õpilasepoolse usalduse tekitamiseks ning lisaks aitavad õpetajapoolsed teadmised õpilaste emakeeltest ära tunda ja vältida tüüpilisi keelemõjutusi sihtkeelele. Uusimmigrantõpilaste toetamise nende emakeeles on õpetajad välja toonud ka varasemalt (Malozjmov, 2013). Kuigi autori arvamus ühtib õpetajatega, on mitmekeelsete klassikollektiivide puhul ebareaalne nõuda õpetajatelt oskust kõikides õpilaste emakeeltes suhelda. Õpetajad on sõnavara õpetamisel tuginenud liigselt õpilase emakeelele, mis on õpetajate ning ka autori hinnangul tulenenud õpetajate enda puudulikkusest väljaõppest.

Käesoleva töö tulemustest võib järeldada, et kuigi õpetajad toetavad kakskeelsete toimetulekut segaklassides, on õpetajate väljaõpe seesuguste klasside õpetamisest puudulik. Sellest tulenevalt peaks üleriigiliselt välja selgitama õpetajate tegeliku teadmiste ja ettevalmistuse taseme, mille põhjal tuleks teha parandusi õpetajate täiendõppesüsteemis. Samuti viitavad käesoleva töö tulemused, et tuleks lähemalt uurida õpilaste meediatarbimisharjumusi ning meedia mõju koduse õppekeskkonna kujundamisel.

4.1 Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus

Peamiseks kitsaskohaks on antud töö puhul autori hinnangul eelneva intervjuerimiskogemuse puudumine, mistõttu kannatas ka töö valiidsus. Näiteks oleks pidanud õpetajatelt küsima kui suurel osal kakskeelsetest õpilastest esinevad probleemid, mis oleks viinud konkreetsemate järeldusteni ning andnud võimaluse võrrelda eelnevate tööde tulemustega. Transkriptsioonidega töötamisel, kodeerimisega ja kategoriseerimisega tegeles ainult töö autor. Reliaabluse tõstmiseks oleks saanud töösse lisada veel mõne inimese, kellega transkriptsioonide lugemisel ning koodide ja kategooriate moodustamisel arutleda ja tulemusi võrrelda. Lõpliku valimi moodustasid õpetajad, kellel kogemusi peamiselt ainult vene-eesti kakskeelsetega, mistõttu on töö tulemused töö algset eesmärki arvestades üsnagi piiratud, keskendudes vaid vene-eesti kakskeelsetele ning polnud võimalik võrrelda erineva keelekonfiguratsiooniga kakskeelsete õpetamise kogemusi.

Käesoleva töö autor lähtus töö koostamisel peamiselt isiklikust huvist antud teema vastu, et tulevikus olla teadlikum segaklasse õpetades. Töö tulemuste põhjal võib järeldada, et segaklasside õpetamine on õpetajale väljakutseks ning algajatel kui ka juba kogenud õpetajatel tasuks end sel teemal täiendavalt harida.

Tänuõnad

Autor soovib tänada kõiki õpetajaid, kes leidsid aega käesolevas töös osalemiseks. Samuti tänab autor ka kõiki teisi, kes toetasid ja aitasid töö valmimisele kaasa.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Allkiri:

Kuupäev:

Kasutatud kirjandus

- Abu-Rabia, S. & Sanitsky, E. (2010). Advantages of Bilinguals Over Monolinguals in Learning a Third Language. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education* 33(2), 173-199
- Abutalebi, J., Canini, M., Della Rosa, P. A., Sheung, L. P., Green, D. W., Weekes, B. S. (2014). Bilingualism protects anterior temporal lobe integrity in aging. *Neurobiology of Aging* 35, 2126-2133.
- Arro, G. (2012). Missugused probleemid on koolidel, kus õpib suur hulk õppekeelest erineva emakeelega lapsi – õpetaja perspektiiv. *Muukeelne laps Eesti koolis. Lõpparuanne* (lk 194-200). Koostanud: A. Pulver. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism: 5th edition*. Multilingual Matters, lk 2-4
- Barac, R., Bialystok, E., Castro, D. C., Sanchez, M. (2014). The cognitive development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly* 29 (4), 699–714.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the Growth of Linguistic Awareness. *Child Development* 57 (2), 498-510.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Grady, C., Chau, W., Ishii, R., Gunji, A., Pantev, C. (2005). Effect of bilingualism on cognitive control in the Simon task: evidence from MEG. *NeuroImage* 24, 40– 49.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia* 45, 459–464.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2008). Lexical access in bilinguals: Effects of vocabulary size and executive control. *Journal of Neurolinguistics* 21, 522–538.
- Bialystok, E., Poarch, G., Luo, L., Craik, F. I. M. (2014). Effects of Bilingualism and Aging on Executive Function and Working Memory. *Psychology and Aging* 29(3), 696–705.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. University of Chicago Press.
- Cenoz, J. (2001). The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Toim), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (lk 8-21). Multilingual Matters.

- Cenoz, J., Valencia, J. (1994) Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics* 15, 197-209.
- Chertkow, H., Whitehead, V., Phillips, N., Wolfson, C., Atherton, J., Bergman, H. (2010). Multilingualism (But Not Always Bilingualism) Delays the Onset of Alzheimer Disease: Evidence From a Bilingual Community. *Alzheimer Disease & Associated Disorders* 24(2), 118-125.
- Clyne, M. (1997). Multilingualism. F. Coulmas (Toim), *The Handbook of Sociolinguistics* (lk 301-314). Oxford/UK: Blackwell
- Craik, F. I. M., Bialystok, E., Freedman, M. (2010). Delaying the onset of Alzheimer disease: Bilingualism as a form of cognitive reserve. *Neurology* 75(19), 1726-1729
- De Angelis, G., & Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Toim), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (lk 42-59). Multilingual Matters
- Dewaele, J. (1998). Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics* 19(4), 471-490
- Dewaele, J. (2001). Activation or Inhibition ? The Interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum. J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Toim), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (lk 69-90). Multilingual Matters.
- Ecke, P. (2001). Lexical Retrieval in a Third Language: Evidence from Errors and Tip-of-the-Tongue States. J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Toim), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (lk 90-115). Multilingual Matters.
- Eesti keele seletava sõnaraamatu veebiversioon* (2009). Külastatud aadressil: <https://www.eki.ee/dict/ekss/index.cgi> (23.03.2017).
- Eetikaveeb. (s.a.) *Teadustöö eetika*. Külastatud aadressil: <http://www.eetika.ee/et/teaduseetika/teadustoo> (10.04.2017)
- Ekholm, G. (1987). *The role of a language learner's mother tongue: a study of transfer among Swedish- and Finnish-speaking primary school pupils*. Publitseerimata magistratöö. Åbo Akademi University.

- Foy, J. G., & Mann, V. A. (2014). Bilingual children show advantages in nonverbal auditory executive function task. *International Journal of Bilingualism*, 18(6), 717-729
- Fuller, J. (1999). Between three languages: Composite structure in interlanguage. *Applied Linguistics* 20(4), 534-561
- Hamers, J. F., Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of LI and L2 in L3 Production and Acquisition. J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Toim), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (lk 21-42). Multilingual Matters.
- Hammarberg, B. (2010). The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 48(2-3), 91–104. Külastatud aadressil: <https://doi.org/10.1515/iral.2010.005> (13.03.2017)
- Kirss, L., Leppik, C (2015). Haridus. *Eesti ühiskonna lõimumismonitooring 2015*. Kultuuriministeerium. Külastatud aadressil: <http://www.kul.ee/sites/kulminn/files/3peatykk.pdf> (22.03.2017)
- Kaivapalu, A. (2007) Emakeel võõrkeeleõppes - eelis või takistus? *Oma keel*, 14. Saadaval: http://www.emakeeleselts.ee/omakeel/2007_1/OK_2007-1_02.pdf (13.03.2017)
- Kasemets, L., Asser, H., Hannust, T., Rahnu, L. (2013). *Uusimmigrantõpilaste akadeemiline ja sotsiaalne toimetulek Eesti üldhariduskoolis*. MindPark. Külastatud http://www.meis.ee/bw_client_files/integratsiooni_sihtasutus/public/img/File/MH13/Uurianguaruanne_MindPark.pdf (25.04.2017)
- Kultuuriministeerium. (2009). *Eesti lõimumiskava 2008–2013*. Külastatud aadressil: http://www.kul.ee/sites/kulminn/files/loimumiskava_2008_2013.pdf (22.03.2017)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2nd ed.). Los Angeles, California: Sage.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Luo, L., Craik, F. I. M., Moreno, S. & Bialystok, E. (2013). Bilingualism Interacts With Domain in a Working Memory Task: Evidence From Aging. *Psychology and Aging* 28(1), 28-34. Saadaval: <http://lcad.lab.yorku.ca/files/2015/03/Luo-Craik-Moreno-Bialystok-2013.pdf> (13.03.2017)

- Luk, G., Anderson, J. A. E., Craik, F. I. M., Grady, C., Bialystok, E. (2010). Distinct neural correlates for two types of inhibition in bilinguals: Response inhibition versus interference suppression. *Brain and Cognition* 74, 347–357.
- Luk, G., De Sa, E., Bialystok, E. (2011). Is there a relation between onset age of bilingualism and enhancement of cognitive control? *Bilingualism: Language and Cognition* 14(4), 588–595.
- Malozjomov, M. (2013). *Klassiõpetajate kogemused sisserändajate laste õpetamisel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Saadaval: <http://dspace.ut.ee/handle/10062/31454> (12.01.2017)
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Külastatud aadressil: http://www.psychopen.eu/fileadmin/user_upload/books/mayring/ssoar-2014-mayring-Qualitative_content_analysis_theoretical_foundation.pdf (11.04.17)
- McLaughlin, B. (1984). *Second-language acquisition in childhood. Vol. 1, Preschool children*. Hillsdale (N.J.); London: Lawrence Erlbaum Associates
- Murphy, S. (2005) Second language transfer during third language acquisition. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 3(1). Külastatud aadressil: <https://tesol.columbia.edu/article/second-language-transfer/> (13.03.2017)
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ots, A. (2012). Kakskeelsete õpilaste ja kakskeelsete õpilastega koos õppivate eesti keelt kõnelevate ükskeelsete õpilaste heaolu eestikeelses õppes. *Muukeelne laps Eesti koolis. Lõpparuanne* (lk 81-106). Koostanud: A. Pulver. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Pulver, A., & Toomela, A. (2012). *Muukeelne laps Eesti koolis. Projekti lõpparuanne*. Külastatud aadressil: http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40681/Keel_muukeelnelaps.pdf?sequence (15.05.2017)
- Reek, H. (2012). Miks valiti eesti õppekeeleks kool? *Muukeelne laps Eesti koolis. Lõpparuanne* (lk 33–45). Koostanud: A. Pulver. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.

- Riigi Teataja. „*Valitsusasutustele ja valitsusasutuste hallatavatele riigiasutustele 2015. aastaks määratud tööjõu- ja majandamiskulude jaotus, investeeringute ja investeeringutoetuste objektiline liigendus ning ministeeriumide ja nende valitsemisala riigiasutuste 2015. aasta tegevuskavad*“ Lisa 3. RT III, 31.12.2014, 1. Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/3151/2201/5013/521klisa3.pdf> (22.03.2017)
- Riigi Teataja. „*Valitsusasutustele ja valitsusasutuste hallatavatele riigiasutustele 2013. aastaks määratud tööjõu- ja majandamiskulude jaotus, investeeringute ja investeeringutoetuste objektiline liigendus ning ministeeriumide ja nende valitsemisala riigiasutuste 2013. aasta tegevuskavad*“ lisa 4. RT III, 22.12.2012, 12. Külastatud aadressil: https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/3080/5201/3009/VV_218k_lisa4.pdf# (22.03.2017)
- Riigi Teataja. „*Eesti riikliku integratsioonipoliitika lähtekohtade mitte-eestlaste integreerimiseks Eesti ühiskonda*“ heakskiitmine. RT I 1998, 57, 866. Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/75582> (22.03.2017)
- Riigi Teataja. *Eesti Vabariigi põhiseadus*. RT 1992, 26, 349; redaktsioon 13.08.2015. Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/115052015002> (22.03.2017)
- Ringbom, H. (2001). Lexical Transfer in L3 Production. J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Toim), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (lk 59-69). Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Multilingual Matters.
- Ringbom, H., & Jarvis, S. (2009) The Importance of Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning. M. H. Long, C. J. Doughty (Toim), *The Handbook of Language Teaching* (lk 106-119). Wiley-Blackwell
- Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics* 21, 23–44
- Seepter, K. (2012a). Lapse individuaalsete omaduste ja keelekeskkonna rolli seosed erinevustega õpilaste akadeemilises arengus: mitmekeelsete ja venekeelsete õpilaste võrdlus. *Muukeelne laps Eesti koolis. Lõpparuanne* (lk 73-81), Koostanud: A. Pulver. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Seepter, K. (2012b). Koduse õpikeskkonna seos akadeemilise toimetulekuga erineva vaimse võimekusega õpilastel: eestikeelsete ja muukeelsete laste võrdlus koolides, kus õpib suur

- hulk muukeelseid õpilasi. *Muukeelne laps Eesti koolis. Lõpparuanne* (lk 33-46), Koostanud: A. Pulver. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Seep, K. (2012c). Kakskeelsete õpilastega koosõppivate ükskeelsete eesti õpilaste akadeemiline areng võrreldes vene õppekeelega venekeelsete õpilaste arenguga: eksploratiivne jätku-uurimus - õppekeskkonna roll õpilaste arengus. *Muukeelne laps Eesti koolis. Lõpparuanne* (lk 181-190). Koostanud: A. Pulver. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium
- Sundqvist, L. (1986). *Lexical inferencing among Swedish- and Finnish-speaking primary school pupils*. Publitseerimata magistritöö. Åbo Akademi University.
- Tillart, I. (2012). *Eestikeelse põhikooli loodusainete õpetajate arvamus kakskeelsete lastega õpetamisega seotud aspektide kohta Pärnu linna koolide näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Külastatud aadressil: <http://hdl.handle.net/10062/26035> (12.01.2017)
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. (1963 trükk). The Hague: Mouton

Lisa 1. Intervjuu kava

Häälestavad küsimused:

- Kakskeelsuse mõiste
- Kui pikk on Teie staaž õpetajana?
- Kui tihti olete oma õpetajastaaži jooksul kokku puutunud kakskeelsete õpilastega?
- Kas õpetate ka hetkel kakskeelseid õpilasi?
- Missuguseid keeli rääkivate kakskeelsetega olete töö jooksul kokku puutunud?

Õpetajate teadmised kakskeelsete laste keeleõppest

- Kuidas hindate oma teadmisi ja ettevalmistust kakskeelsetele lastele võõrkeelt õpetada?
- Missugustest teemakohastest koolitustest on osa võetud?
- Kuidas mõjub kakskeelsus kolmanda keele õppele?
- Kas kakskeelsete ja ükskeelsete õppevõimes ning õppetöötulemustes on märgatavaid erinevusi?

Kakskeelsete eelised inglise keele õppes

- Missuguseid märgatavaid kakskeelsusest tulenevaid eeliseid on kakskeelsetel inglise keele õppes?
- Kas õpilastel esineb varasemalt õpitud keelte positiivset ülekannet inglise keelele?
- Kas olete täheldanud kakskeelsetel lastel arenenumaid kognitiivseid võimeid võrreldes ükskeelsetega?

Kui õpetajate arvates on kakskeelsetel lastel võõrkeele õppimisel eeliseid, siis kuidas on neid eeliseid õppetöö tõhustamiseks rakendatud?

Kakskeelsete laste õpetamisel esinevad probleemid

- Millised on olulisemad probleemid, mis esinevad inglise keele õpetamisel kakskeelsetele lastele?

- Kas tunni ettevalmistamine võtab klassis, kus on ka kakskeelseid lapsi, kauem aega ning kas kakskeelsed vajavad tundides rohkem tähelepanu või on nende õpetamine samaväärne tavaklassis õpetamisega?
- Kui suurel määral esineb kakskeelsete poolt räägitavate keelte poolt negatiivset mõju inglise keele sõnavara-, lausemoodustamis-, hääldus- ning grammatikaoskust võrreldes ükskeelsetega?
- Kas mõne osaoskuse õppimisega läheb kakskeelsetel kauem aega kui ükskeelsetel?
- Kuidas mõjub kakskeelsete laste olemasolu tundides õpetaja arvates tunni korrale/üldisele distsipliinile?

Milliseid lahendusi pakuvad inglise keele õpetajad probleemide korral?

- Missuguseid metoodilisi võtteid ning abivahendeid kasutate probleemide lahendamiseks?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Ardi Uprus

(sünnikuupäev: 02.03.1991)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Eestikeelsete põhikoolide inglise keele õpetajate arvamused kakskeelsetele lastele inglise keele kui kolmanda keele õpetamisega seotud aspektide kohta“ mille juhendaja on Meeli Väljaots

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 17.05.17